



WorldShare Books

DIÁLOGOS PARA LA TRANSFORMACIÓN

EXPERIENCIAS EN TERAPIA Y OTRAS INTERVENCIONES
PSICOSOCIALES EN IBEROAMÉRICA

VOLUMEN 2

EDITORA

DORA FRIED SCHNITMAN

**Red de Trabajo
para Diálogos
Productivos**

A Taos Institute Publication

***Diálogos para la transformación: experiencias en
terapia y otras intervenciones psicosociales
en Iberoamérica – Volumen 2***

*Dialogues for Transformation: Experiences in Therapy and Other
Psycho-social Interventions in Latin America – Volume 2*

Dora Fried Schnitman, editora

Copyright ©2015 Taos Institute Publications/WorldShare
Books

© 2015, Roberto Arístegui Lagos, Ángela Milena Blanco López, Virginia Bravo,
Silvia Crescini, Dora Fried Schnitman, Martín Glozman, Rocío Chaveste Gutiérrez,
Carolina Hernández Gutiérrez, Ibar Martínez Melella, Nelson Molina Valencia,
María Camila Ospina-Alvarado, Elisa Petroni, María Cristina Ravazzola

All rights reserved.

All rights reserved. No portion of this publication may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, without permission in writing from the publisher. In all cases, the editors and writers have made efforts to ensure that the text credits are given to appropriate people and organizations. If any infringement has been made, the Taos Institute Publications will be glad, upon receiving notification, to make appropriate acknowledgement in future editions of the book. Inquiries should be addressed to Taos Institute Publications at info@taosinstitute.net or 1-440-338-6733.

Taos Institute Publications
A Division of the Taos Institute
Chagrin Falls, Ohio
USA

E-Book Format Only

ISBN: 978-1-938552-46-5

Taos Institute Publications



The Taos Institute is a nonprofit organization dedicated to the development of social constructionist theory and practice for purposes of world benefit. Constructionist theory and practice locate the source of meaning, value, and action in communicative relations among people. Our major investment is in fostering relational processes that can enhance the welfare of people and the world in which they live. Taos Institute Publications offers contributions to cutting-edge theory and practice in social construction. Our books are designed for scholars, practitioners, students, and the openly curious public. The **Focus Book Series** provides brief introductions and overviews that illuminate theories, concepts, and useful practices. The **Tempo Book Series** is especially dedicated to the general public and to practitioners. The **Books for Professionals Series** provides in-depth works that focus on recent developments in theory and practice. **WorldShare Books** is an online offering of books in PDF format for free download from our website. Our books are particularly relevant to social scientists and to practitioners concerned with individual, family, organizational, community, and societal change.

Kenneth J. Gergen
President, Board of Directors
The Taos Institute

Taos Institute Board of Directors

Harlene Anderson	Mary Gergen
Ginny Belden-Charles	Sheila McNamee
Ronald Chenail	Sally St. George
David Cooperrider, Honorary	Jane Watkins, Honorary
Robert Cottor	Diana Whitney, Emerita
Kenneth Gergen	Dan Wulff

WorldShare Books Senior Editors - Kenneth Gergen, Dan Wulff and Mary Gergen

Books for Professional Series Editor - Kenneth Gergen

Taos Institute Tempo Series Editor - Mary Gergen

Focus Book Series Editors - Harlene Anderson

Executive Director - Dawn Dole

For information about the Taos Institute and social constructionism visit:

www.taosinstitute.net

Taos Institute Publications

WorldShare Books – Free PDF Download

Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 1 (PDF versión 2015), Dora Fried Schnitman (Ed.)

Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 2 (PDF versión 2015), Dora Fried Schnitman (Ed.)

Etnia Terapéutica: Integrando Entornos (PDF version 2015) by Jeannette Samper A. and José Antonio Garcíandía I.

Buddha As Therapist: Meditations (PDF version 2015), by G.T. Maurits Kwee

Post-modern Education & Development (Chinese edition, PDF version 2014) Introduction by Shi-Juan Wu (後現代教育與發展 介紹 吳熙琄)

Exceeding Expectations: An Anthology of Appreciative Inquiry Stories in Education from Around the World (PDF version 2014), Story Curators: Dawn Dole, Matthew Moehle, and Lindsey Godwin

The Discursive Turn in Social Psychology (PDF version 2014), by Nikos Bozatzis & Thalia Dragonas (Eds.)

Happily Different: Sustainable Educational Change – A Relational Approach (PDF version 2014), by Loek Schoenmakers

New Paradigms, Culture and Subjectivity (PDF version original publication date 2002) Dora Fried Schnitman and Jorge Schnitman (Eds.)

Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade (PDF version original publication date 1996), Dora Fried Schnitman (Ed.)

Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad (PDF version original publication date 1994), Dora Fried Schnitman (Ed.)

Strategising through Organising: The Significance of Relational Sensemaking, (PDF version 2013), by Mette Vinther Larsen

Therapists in Continuous Education: A Collaborative Approach, (PDF version 2013), by Ottar Ness

Contextualizing Care: Relational Engagement with/in Human Service Practices, (PDF version 2013), by Janet Newbury

Novos Paradigmas Em Mediação, (PDF versión, original publicación date 1999). Dora Fried Schnitman y Stephen LittleJohn (editors)

Filo y Sofía En Diálogo: La poesía social de la conversación terapéutica, (PDF versión 2013, original publicación date 2000), Klaus G. Deissler y Sheila McNamee (editors). Traducción al español: Mario O. Castillo Rangel

Socially Constructing God: Evangelical Discourse on Gender and the Divine (PDF version 2013), by Landon P. Schnabel

Ohana and the Creation of a Therapeutic Community (PDF version 2013), by Celia Studart Quintas

From Nonsense Syllables to Holding Hands: Sixty Years as a Psychologist (PDF version 2013), by Jan Smedslund

Management and Organization: Relational Alternatives to Individualism (PDF version 2013), reprinted with permission. Edited by Dian Marie Hosking, H. Peter Dachler, Kenneth J. Gergen

Appreciative Inquiry to Promote Local Innovations among Farmers Adapting to Climate Change (PDF version 2013) by Shayamal Saha

La terapia Multi-Being. Una prospettiva relazionale in psicoterapia, (PDF versión 2013) by Diego Romaioli

Psychotherapy by Karma Transformation: Relational Buddhism and Rational Practice (PDF version 2013) by G.T. Maurits Kwee

La terapia como diálogo hermenéutico y constructorista: Márgenes de libertad y deco-construcción en los juegos relacionales, de lenguaje y de significado (PDF versión 2012) by Gilberto Limón Arce

Wittgenstein in Practice: His Philosophy of Beginnings, and Beginnings, and Beginnings (PDF version 2012) by John Shotter

Social Construction of the Person (PDF version 2012). Editors: Kenneth J. Gergen and Keith M. Davis, Original copyright date: 1985, Springer-Verlag, New York, Inc.

Images of Man (PDF version 2012) by John Shotter. Original copyright date: 1975, Methuen, London.

Ethical Ways of Being (PDF version 2012) by Dirk Kotze, Johan Myburg, Johann Roux, and Associates. Original copyright date: 2002, Ethics Alive, Institute for Telling Development, Pretoria, South Africa.

Piemp (PDF version 2012) by Theresa Hulme. Published in Afrikaans.

Taos Institute Publications Books in Print

Taos Tempo Series: Collaborative Practices for Changing Times

70Candles! Women Thriving in their 8th Decade, (2015) by Jane Giddan and Ellen Cole (also available as an e-book)

U & Me: Communicating in Moments that Matter, (Revised edition 2014) by John Steward (also available as an e-book)

Relational Leading: Practices for Dialogically Based Collaborations, (2013) by Lone Hersted and Ken Gergen (also available as an e-book)

Retiring but Not Shy: Feminist Psychologists Create their Post-Careers, (2012) by Ellen Cole and Mary Gergen. (also available as an e-book)

Relational Leadership: Resources for Developing Reflexive Organizational Practices, (2012) by Carsten Hornstrup, Jesper Loehr-Petersen, Joergen Gjengedal Madsen, Thomas Johansen, Allan Vinther Jensen (also available as an e-book)

Practicing Relational Ethics in Organizations, (2012) by Gitte Haslebo and Maja Loua Haslebo

Healing Conversations Now: Enhance Relationships with Elders and Dying Loved Ones, (2011) by Joan Chadbourne and Tony Silbert

Riding the Current: How to Deal with the Daily Deluge of Data, (2010) by Madelyn Blair

Ordinary Life Therapy: Experiences from a Collaborative Systemic Practice, (2009) by Carina Håkansson

Mapping Dialogue: Essential Tools for Social Change, (2008) by Marianne "Mille" Bojer, Heiko Roehl, Mariane Knuth-Hollesen, and Colleen Magner

Positive Family Dynamics: Appreciative Inquiry Questions to Bring Out the Best in Families, (2008) by Dawn Cooperrider Dole, Jen Hetzel Silbert, Ada Jo Mann, and Diana Whitney

Focus Book Series

When Stories Clash: Addressing Conflict with Narrative Mediation, (2013) by Gerald Monk and John Winslade (also available as an e-book)

Bereavement Support Groups: Breathing Life Into Stories of the Dead (2012) by Lorraine Hedtke (also available as an e-book)

The Appreciative Organization, Revised Edition (2008) by Harlene Anderson, David Cooperrider, Ken Gergen, Mary Gergen, Sheila McNamee, Jane Watkins, and Diana Whitney

Appreciative Inquiry: A Positive Approach to Building Cooperative Capacity, (2005) by Frank Barrett and Ronald Fry (also available as an e-book)

Dynamic Relationships: Unleashing the Power of Appreciative Inquiry in Daily Living, (2005) by Jacqueline Stavros and Cheri B. Torres

Appreciative Sharing of Knowledge: Leveraging Knowledge Management for Strategic Change, (2004) by Tojo Thatchenkery

Social Construction: Entering the Dialogue, (2004) by Kenneth J. Gergen, and Mary Gergen (also available as an e-book)

Appreciative Leaders: In the Eye of the Beholder, (2001) edited by Marge Schiller, Bea Mah Holland, and Deanna Riley

Experience AI: A Practitioner's Guide to Integrating Appreciative Inquiry and Experiential Learning, (2001) by Miriam Ricketts and Jim Willis

Books for Professionals Series

Social Constructionist Perspectives on Group Work, (2015) by Emerson F. Rasera, editor.

New Horizons in Buddhist Psychology: Relational Buddhism for Collaborative Practitioners, (2010) edited by Maurits G.T. Kwee

Positive Approaches to Peacebuilding: A Resource for Innovators, (2010) edited by Cynthia Sampson, Mohammed Abu-Nimer, Claudia Liebler, and Diana Whitney

Social Construction on the Edge: 'Witness'-Thinking & Embodiment, (2010) by John Shotter

Joined Imagination: Writing and Language in Therapy, (2009) by Peggy Penn

Celebrating the Other: A Dialogic Account of Human Nature, (reprint 2008) by Edward Sampson

Conversational Realities Revisited: Life, Language, Body and World, (2008) by John Shotter

Horizons in Buddhist Psychology: Practice, Research and Theory, (2006) edited by Maurits Kwee, Kenneth J. Gergen, and Fusako Koshikawa

Therapeutic Realities: Collaboration, Oppression and Relational Flow, (2005) by Kenneth J. Gergen

SocioDynamic Counselling: A Practical Guide to Meaning Making, (2004) by R. Vance Peavy

Experiential Exercises in Social Construction – A Fieldbook for Creating Change, (2004) by Robert Cottor, Alan Asher, Judith Levin, and Cindy Weiser

Dialogues About a New Psychology, (2004) by Jan Smedslund

For book information and ordering, visit Taos Institute Publications at:

www.taosinstitute.com/publications

For further information, call: 1-888-999-TAOS, 1-440-338-6733

Email: info@taosinstitute.net

Dora Fried Schnitman, editora

**Diálogos para la transformación
Experiencias en terapia
y otras intervenciones psicosociales
en Iberoamérica**

Volumen 2

WorldShare Books - Taos Institute Publications

Producción colectiva del

Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas

2012-2013

Roberto Arístegui Lagos
Ángela Milena Blanco López
Virginia Bravo
Silvia Crescini
Dora Fried Schnitman
Martín Glozman
Rocío Chaveste Gutiérrez
Carolina Hernández Gutiérrez
Ibar Martínez Melella
Nelson Molina Valencia
María Camila Ospina-Alvarado
Elisa Petroni
María Cristina Ravazzola

y colegas en diálogo

**Red de Trabajo
para Diálogos
Productivos**

Índice de contenidos

A modo de introducción	12
Dora Fried Schnitman	
De la vulnerabilidad y la victimización a la construcción de recursos, fortalezas y futuros posibles	16
<i>Intervención sobre narrativas prototipo para la prevención del reclutamiento en niños y niñas de un municipio colombiano</i>	17
Carolina Hernández Gutiérrez, Ángela Milena Blanco López y Nelson Molina Valencia	
<i>Reflexiones de Jorge Leiva, Roberto Arístegui Lagos y Jorge Sanhueza</i>	33
<i>Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio</i>	34
María Camila Ospina-Alvarado	
<i>Reflexiones de Dora Fried Schnitman</i>	54
<i>Conversaciones terapéuticas con mujeres que ponen fin a una relación abusiva: la futurización activa como dimensión del cambio conversacional</i>	55
Ibar Martínez Melella y Virginia Bravo	
<i>Reflexiones de Silvia Crescini y Virginia Bravo</i>	72
<i>Ya no me llamo Vanilla, me llamo Manuel: la construcción de la identidad en el diálogo</i>	75
Rocío Chaveste Gutiérrez	
<i>Reflexiones de Silvia Crescini y Virginia Bravo</i>	85
<i>La construcción dialógica y el relato autobiográfico</i>	88
Elisa Petroni y Martín Glozman	
<i>Reflexiones de María Hilda Sánchez Jiménez, Cristina Ravazzola, Elisa Petroni y Martín Glozman</i>	105
Interfases en la práctica y creación de nuevas ecologías sociales	109
<i>El trabajo en la interfase psico-socio-jurídica como práctica dialógica</i>	110
Silvia Crescini	
<i>Reflexiones de Edgardo Morales Arandes, Virginia Bravo, Ibar Martínez Melella, Dora Fried Schnitman y Silvia Crescini</i>	124
<i>Prácticas colaborativas y generativas en la rehabilitación de adicciones</i>	129
María Cristina Ravazzola	
<i>Reflexiones de Virginia Bravo, Ibar Martínez Melella, Cristina Ravazzola y Gastón Mazieres</i>	149

Interfases de la filosofía y la psicología	151
<i>De la traducción radical a la indeterminación de la traducción en la comunicación terapéutica</i>	152
Roberto Arístegui Lagos	
<i>Reflexiones de María Hilda Sánchez Jiménez y Roberto Arístegui Lagos</i>	175
Modelos innovadores en la formación del profesional	177
<i>Multivisión: un modelo de formación cooperativa</i>	178
Virginia Bravo e Ibar Martínez Melella	
<i>Reflexiones de Silvia Crescini, Dora Fried Schnitman, Edgardo Morales Arandes, Paloma Torres Dávila, Virginia Bravo e Ibar Martínez Melella</i>	189
<i>Cómo conversar para potenciar la reflexión: diálogos que promueven colaboración y cuidados en las relaciones (Propuesta de talleres de entrenamiento vivencial)</i>	192
María Cristina Ravazzola	
<i>Reflexiones de Beatriz Schmukler, Lizzy Palencia, Mónica Morales y María Cristina Ravazzola</i>	213
<i>Acerca de los autores</i>	215

A modo de introducción

Dora Fried Schnitman

Antes de presentar los trabajos que dan cuerpo a la presente publicación, y que son fruto de una experiencia de aprendizaje horizontal y dialógica situada en el seno de la Red de Diálogos Productivos, describiré brevemente el contexto de su producción.

La **Red de Trabajo para Diálogos Productivos** es una red de profesionales, teóricos, investigadores, institutos y universidades de más de nueve países, interesados en desarrollar el diálogo como un camino para la transformación social; una red de conocimiento entre personas e instituciones, originalmente co-organizada por la Fundación Interfas y The Taos Institute, a la que luego se sumaron numerosos profesionales e instituciones. Los propósitos de la Red son:

- Favorecer el reconocimiento y la circulación del conocimiento y las prácticas producidos en Iberoamérica.
- Compartir ideas y prácticas desde múltiples procedencias, inscripciones institucionales y países.
- Aportar conocimientos y prácticas aplicados al diseño de políticas públicas.
- Producir diferentes tipos de iniciativas educacionales, redes de conocimiento y prácticas, colaboración académica incluyendo el desarrollo de diplomados, seminarios, talleres, conferencias, encuentros y el dictado de cursos presenciales y on-line.
- Realizar consultorías en los sectores público y privado que compartan esta nueva visión para encarar problemas y conflictos, o promover cambios.
- Colaborar e intercambiar información, así como proveer de soporte mutuo, aportes y sugerencias a los esfuerzos de cada uno de los otros miembros.
- Desarrollar una visibilidad que acreciente la importancia de la diversidad de tipos de diálogos que tienen lugar en las relaciones cotidianas, las organizaciones, las comunidades, la política, la religión, entre otros ámbitos.

Desde el proceso de constitución de la Red en 2007 hasta el presente se han realizado diversas actividades académicas y reuniones de trabajo con participación de sus miembros en nueve países. Uno de los proyectos más significativos fue la creación del **Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas**, cuyos propósitos son:

- Expandir el conocimiento y las prácticas dialógicas de base construccionista social en diferentes países y contextos, incluyendo terapia, desarrollo comunitario y organizacional, diálogo social, convivencia, gestión de conflictos, educación, entre otros.
- Sistematizar cada desarrollo local consolidando un conjunto de prácticas y elaborar un currículo sobre las características idiosincráticas y comunes de las prácticas dialógicas. Si bien estas prácticas se basan en conocimientos previos, desarrollan propósitos, contextos y diseños originales.

La creación del Diplomado abarcó un proceso de trabajo de un año de duración en el que se diseñó un novedoso proceso de aprendizaje compartido, que no se circunscribe al formato tradicional de los centros académicos y universitarios.

Una vez constituido el Diplomado tuvieron lugar diálogos y múltiples interacciones que materializaron el diseño elaborado de modo que cada persona o grupo participante propuso el proyecto sobre el que trabajaría. El diseño del Diplomado promovió diferentes espacios dialógicos entre los participantes, cada uno con su propio proyecto y su práctica. Parte de este proceso, esbozado en los documentos fundacionales, se presenta en la sección Marco teórico que articula los principios epistemológicos, teóricos y prácticos vinculados al diálogo y al aprendizaje en comunidad.

El Diplomado tiene varias instancias de relación interconectadas para apoyar su trabajo:

- 1) Reuniones online en las que cada participante o grupo presenta su trabajo y elabora sobre las prácticas y perspectivas específicas de su proyecto en diálogo con otros. Las características comunes de cada práctica dialógica se construyen en el proceso.
- 2) Cada participante o grupo comparte sus avances y materiales, así como su nuevo conocimiento y principales ideas sobre prácticas dialógicas.
- 3) Cada participante o grupo continúa su aprendizaje y trabajo localmente avanzando sus proyectos. En este sentido el desarrollo de comunidades de práctica y aprendizaje está apoyado por recursos tecnológicos y articulado por la construcción conjunta de significados, prácticas y valores compartidos en el diálogo.
- 4) Relaciones colaborativas en el seno mismo del Diplomado y la Red que dan lugar a aprendizaje, actividades docentes y colaboraciones efectivas entre proyectos.

Hasta la fecha se han desarrollado dos versiones del Diplomado:

– 2012-2013 Diálogos para la transformación: experiencias en Iberoamérica. En el marco del acuerdo de cooperación Universidad Adolfo Ibáñez - The Taos Institute - Fundación Interfas.

– 2014-2015 Visiones contemporáneas del aprendizaje y el diálogo en diversos contextos. Certifican: Red de Trabajo para Diálogos Productivos, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y Universidad de Manizales, Fundación Interfas, Instituto Kanankil, The Taos Institute, Escuela de Psicología - Universidad Adolfo Ibáñez. Cooperan: Interfasi, Mediativa, Programas PIAFF, Umans en Red y otras.

Esta obra, que consta de dos volúmenes, incluye parte de los artículos que dan cuenta de los proyectos realizados en la primera versión del Diplomado y algunos artículos invitados de miembros de la Red que se caracterizan por ser contribuciones innovadoras, cumpliendo con uno de los propósitos de la Red orientado a difundir los desarrollos latinoamericanos. Los artículos invitados también siguieron un proceso dialógico. En una segunda obra se presentarán los artículos basados en los otros proyectos llevados a cabo en la primera versión del Diplomado.

La estructura que hoy cristaliza en esta obra está precedida por un proceso en el que cada miembro o grupo participante en el Diplomado recreó de manera muy original y generativa los proyectos o las temáticas de su interés o en las que ya estaba trabajando. El Diplomado fue el contexto de un proceso dialógico de los participantes entre sí y con sus propias producciones mediante diversos círculos de diálogo. Las implicaciones de la construcción social del conocimiento jugaron fuertemente en todo el proceso.

– *Primer círculo de diálogo*: en reuniones quincenales cada participante o grupo presentó su proyecto y recibió comentarios, reflexiones y aportes de la comunidad de aprendizaje.

– *Segundo círculo de diálogo*: los participantes dialogaron con su proyecto.

– *Tercer círculo de diálogo*: el diseño se replicó en la organización de tríadas disciplinarias o interdisciplinarias de trabajo. Los participantes volvieron a dialogar sobre cada una de las producciones de esa tríada, e incorporaron a continuación de éstas las contribuciones de esos intercambios. Con estos materiales se configuró la primera recopilación y pre-publicación a cargo de Jorge A. Sanhueza Rahmer con mi colaboración, titulada *Diálogos para la transformación: experiencias en Iberoamérica*. Producción colectiva del Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas.

– *Cuarto círculo de diálogo*: el trabajo editorial sobre los materiales originales configuró la versión final de los artículos que presentamos en esta obra en dos volúmenes, conservando su estructura dialógica. Algunos artículos incluyen reflexiones de miembros del Diplomado que se agregan a las incluidas en la pre-publicación.

En cada uno de estos círculos de diálogo cada autor estuvo comprometido con comunidades de práctica generando conocimiento para la acción. Este diseño de aprendizaje promueve fuertes lazos afectivos y relacionales de inclusión, intercambios vitales y aprecio recíproco.

Fundamentación epistemológica, teórica y práctica

El Diplomado se articuló sobre cinco ejes:

- Un foco en la utilización de prácticas dialógicas en diferentes contextos.
- Trabajo con el modelo de círculos de diálogo entre participantes, horizontal en reuniones quincenales.
- El diálogo –sustentado en los nuevos paradigmas, el dialogismo y el construccionismo social– como recurso para promover aprendizajes emergentes.
- El desarrollo de prácticas en comunidad, basados en el aprendizaje relacional, y los modelos de aprendizaje y práctica en comunidad.
- Los recursos, las posibilidades y las potencias de las personas y comunidades son visibilizadas por las prácticas que las promueven y desarrollan.

En el proceso de construcción del Diplomado, como así también en su desarrollo, operaron diálogos para crear posibilidades y conversaciones para la acción. De hecho, en la producción de este libro, repetimos un segundo ciclo de creación de posibilidades y conversaciones para la acción, al que sumamos procesos activos de producción, sistematización y circulación de conocimiento que esperamos sean de utilidad para los lectores.

El proceso de aprendizaje en comunidad se gestó por la presencia de todos y cada uno de quienes conformamos esta experiencia. Desde distintos roles y tareas, el Diplomado creó espacios, contextos y procesos de aprendizaje en comunidad. Con este espíritu, este libro da testimonio de la producción del Diplomado como una invitación a que otras comunidades entren en un diálogo de posibilidades, acciones y producciones como el que hemos sostenido, ampliando los horizontes de un saber que nace compartido, dialogado y recreado en la acción y las coordinaciones conjuntas.

Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica se organiza en dos volúmenes. El volumen 2 contiene las siguientes secciones:

- De la vulnerabilidad y la victimización a la construcción de recursos, fortalezas y futuros posibles
- Interfases en la práctica y creación de nuevas ecologías sociales
- Interfases de la filosofía y la psicología
- Modelos innovadores en la formación del profesional

Las siguientes secciones se incluyen en el volumen 1:

- Marco teórico: innovaciones en el diseño de procesos de aprendizaje
- Prácticas dialógicas en psicoterapia e intervenciones psicosociales

Agradezco la valiosa colaboración de Jorge A. Sanhueza Rahmer quien recopiló y realizó un primer ordenamiento de las versiones iniciales de los trabajos realizados por los participantes. También expreso mi agradecimiento a las personas, grupos e instituciones iberoamericanas que participaron del Diplomado y trabajaron en la producción de este libro.

*De la vulnerabilidad y la victimización
a la construcción de recursos, fortalezas
y futuros posibles*

***Intervención sobre narrativas prototipo
para la prevención del reclutamiento en niños y niñas
de un municipio colombiano***

*Carolina Hernández Gutiérrez, Ángela Milena Blanco López
y Nelson Molina Valencia*

Preámbulo

Este capítulo refiere una experiencia realizada en un municipio de colombiano en el marco de un proyecto de investigación-intervención auspiciado por la Alta Consejería para la Reintegración de la Presidencia de la República de Colombia en el año 2010. Hemos optado por presentar el marco teórico del modelo de intervención y el protocolo de la misma, dejando de lado los resultados dado que fueron satisfactorios y su contenido hace parte de la privacidad de la intervención. De esta manera en el capítulo se presenta la justificación del proyecto, los fundamentos conceptuales que guiaron la intervención y el protocolo de la intervención. Así quien tenga contacto con la propuesta podrá enriquecerla y transformarla teniendo en cuenta que se trata de una intervención de encuadre apreciativa y generativa.

Contextualización de la intervención

En Colombia los enfrentamientos entre las Fuerzas del Estado y los distintos grupos armados al margen de la ley han convertido a niños, niñas y adolescentes en los nuevos combatientes, posicionando al reclutamiento de la población infantil, como un problema de actual relevancia para organismos nacionales e internacionales. En el caso de Colombia, para Hernández (2001) pese a existir significativos avances en el reconocimiento de los derechos de la infancia, diversos factores de orden socio económico y cultural, han influido en que un alto porcentaje de niños y niñas se vean expuestos a situaciones de violencia, como la participación dentro del conflicto armado desde temprana edad, y que dicha problemática, por las características de marginalidad de los sectores que la padecen, se torne invisible y sea silenciada por la misma dinámica del conflicto.

Según la Defensoría del Pueblo de Colombia y la UNICEF (2006), en su estudio de caracterización de niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales colombianos, comprobaron que niños y niñas fueron reclutados por los grupos armados ilegales en 27 de los 32 departamentos¹ del país, y que dicho reclutamiento se efectuó cuando tenían entre 5 y 17 años de edad. Así mismo, dichos estudios muestran que de 3911 niños, niñas y adolescentes desvinculados en edades entre los 8 y 18 años, sólo el 15% reconoce que fueron vinculados forzosamente, y el 85% expresa haberlo hecho de “forma voluntaria”.

Estos porcentajes develan no sólo el alto nivel de vulnerabilidad de la infancia en Colombia, sino también la necesidad de aproximarnos a los factores que la hacen proclive al reclutamiento ya que, como mencionan Estrada, González, Díaz y Toro (2006), su “historia familiar y comunitaria se caracteriza por la vulneración de la mayor parte de sus derechos, toda vez que en sus contextos de socialización, la pobreza, la escasez de oportunidades, la violencia intrafamiliar y los modelos de vida militarista, tienen una presencia significativa” (p. 224).

Si bien las circunstancias que rodean el reclutamiento forzado de niños y niñas, se escapan a objetivos directos de intervención, el que se concibe como reclutamiento “voluntario”, pese a lo cuestionado del término, permite mayores posibilidades de abordaje terapéutico desde lo psicológico. Surge entonces la necesidad de generar estrategias de prevención sobre los factores de riesgo que, a pesar de ser concebidos en el orden individual, se configuran en lo relacional, en los procesos sociales y culturales en los que cada ser humano forja su visión del mundo, que a su vez, influye en sus acciones debido a la estrecha relación entre cultura y construcción de la identidad (Payne, 2000).

Para la Defensoría del Pueblo de Colombia y la UNICEF (2006), entre de los factores susceptibles de intervención psicológica, se encuentran, por una parte algunos *factores de orden individual*: (1) Carencia de herramientas para tomar decisiones compatibles con su etapa de desarrollo; (2) Motivación por las armas, el uniforme, la vida militar y la guerra en búsqueda de respeto y reconocimiento; y (3) Identificación con un estereotipo de guerrero. De otro lado se encuentran los *factores de orden social*, entre los cuales se identifican: (1) Escasa formación para la democracia y la participación; (2) Desconocimiento de las implicaciones y la naturaleza misma de la condición de combatientes; y (3) Influencia de los grupos armados en la comunidad. Finalmente, las entidades señalan *factores de orden familiar*: (1) La violencia intrafamiliar y (2) La falta de afecto. Todos o algunos de ellos se convierten en factores de riesgo determinantes o en las principales razones para la intensificación de la violencia, transformando a los actores armados tanto en referentes fundamentales para resolver conflictos sociales y familiares, como para suplir necesidades básicas de las que adolecen los infantes, obligándoles a huir de sus hogares y enlistarse en los grupos al margen de la ley.

¹ Departamento es una unidad/división político-administrativa que se refiere a una región a la cual pertenecen varios municipios.

Algunos de estos factores, son los que se abordaron con esta iniciativa de intervención desde la terapia narrativa, en una población de niños y niñas en circunstancias de vulnerabilidad social, con el fin de disminuir su probabilidad de inserción a la guerra, así como facilitar su crecimiento personal y relacional a partir de la emergencia de narrativas alternativas a la violencia. El propósito es hacer más visibles las habilidades, intereses y competencias de niños y niñas a través de la exploración de nuevos significados y la creación de múltiples historias, toda vez que según esta terapia, la vida es modelada a partir de las historias que construimos, por lo cual la creación de relatos más ricos, permitiría nuevas posibilidades de acción. Es así como, a través de este proceso de intervención terapéutica, el sujeto (niño) y el terapeuta trabajan conjuntamente para descubrir la evaluación de los acontecimientos sociales que conforman la historia de vida y así lograr una reevaluación más satisfactoria de estos acontecimientos (Botella, Pacheco y Herrero, 1999). Con ello, se busca facilitar el desarrollo de factores protectores para las problemáticas a las que se encuentra expuesta la población (niños), por ejemplo las situaciones de abuso sexual, el consumo de sustancias psicoactivas y el reclutamiento, entre otras. De igual modo, se pretende contribuir en la generación de una mirada más amplia desde un enfoque terapéutico basado en los recursos, para potenciar las fortalezas individuales y las condiciones contextuales que permiten a los niños y niñas resignificar su realidad y descubrir recursos para transformarla.

La intervención sobre los factores de riesgo atenúa la probabilidad del reclutamiento como generador de consecuencias no deseables a nivel personal, familiar y social. Dichas consecuencias radican en la negación o vulneración de derechos tales como la vida, la integridad física, el desarrollo de su personalidad, la unidad familiar, la protección y la salud física y mental (Estrada, González, Díaz y Toro, 2006).

El proyecto que se comparte tuvo como objetivo general intervenir las narrativas prototipo, referidas a la violencia, para prevenir el reclutamiento armado en niños y niñas del municipio de Floridablanca en Santander/Colombia. Para el cumplimiento del objetivo general, se siguió la ruta de un conjunto de objetivos específicos: (a) Facilitar en los niños y niñas participantes la toma de decisiones por medio de la narrativa, la fantasía y la imaginación; (b) Incentivar en los participantes el conocimiento de sus capacidades y recursos para desarrollar un auto-concepto positivo y un adecuado sentimiento de auto-eficacia; (c) Resignificar, por medio del juego los procesos de identificación, relaciones mediadas por la fuerza y la violencia; (d) Favorecer la incorporación de narrativas de participación social por medio de un aprendizaje lúdico de derechos; y (e) Promover la externalización por medio de metáforas, a fin de encontrar alternativas de afrontamiento y transformación de conflictos.

Referente conceptual

La experiencia se definió desde conceptos de la psicología clínica comunitaria, la cual, para Rodríguez (2003):

(...) es una subespecialidad de la psicología que parte de los saberes teóricos y metodológicos de las ramas clínica y comunitaria, cuyo objeto de investigación-

intervención es el vínculo-relación persona-comunidad, entendido como un tejido de pautas vinculantes y de significaciones participativas y comprometidas, cuyo propósito es impulsar la salud mental integral en el espacio recíproco de la unidad vincular (cit. Montero, 2010, p. 206).

Esta subespecialidad, percibe al ser humano como ser social; las disfunciones de los grupos a los cuales pertenece y los factores ambientales son los que inciden sobre él pueden generar el desencadenamiento de aquello que se conoce como trastornos mentales (Pérez, 2003).

Una rama de la psicología clínica comunitaria acoge una visión posmoderna desde el construccionismo social que se enfoca en las relaciones entre las personas y los marcos culturales y sociales que las modulan. Dicho enfoque plantea que las ideas y la comprensión que se forja el ser humano sobre el mundo, surgen del intercambio social y se comunican a través del lenguaje. Es por medio de las conversaciones que las personas se transforman. Una historia de vida se conversa y se narra a través de experiencias, al tiempo que la persona narra experiencias con las que se ha tenido contacto y que la han constituido; de tal manera que los significados que posee la persona se originaron en el ámbito colectivo y también se transforman o validan en él (Arévalo, 2010; Molina, 2010; Payne, 2002).

Esta visión se permea al ámbito de la psicoterapia y marca una manera alternativa de explicar su configuración, ante todo relacional. La terapia se piensa como un proceso de transformación discursiva en el que el lenguaje no está compuesto de la acción individual sino de una acción conjunta, y a través de la co-construcción de nuevos significados se generan cambios significativos en la vida del cliente. Este proceso consiste en una actividad lingüística en la cual la conversación acerca de un problema genera el desarrollo de nuevos significados. Por tanto, el terapeuta comparte la responsabilidad por el contexto en que emerge la terapia, teniendo en cuenta el marco contextual, cultural y social en el que cual se desenvuelve el cliente. La psicoterapia surge, entonces, como un proceso de construcción interpersonal que no se puede abstraer del contexto social que la determina y dentro del cual tiene lugar (Cecchin, 1995; Fruggeri, 1996; Goolishian y Winderman, 1988 cit. en Gergen, 2007; Shotter, 1984 cit. en Gergen y Warhus, 2003).

Este enfoque considera aquello que la gente denomina “problema” como un símbolo lingüístico empleado para describir una situación. Esto se debe a que la forma de hablar de las personas no se encuentra determinada por los problemas que les rodean, sino por las convenciones lingüísticas que se hacen de ellos, dificultando su distanciamiento de los mismos y saturando su historia de vida. Por tanto, se busca centrar la atención sobre los aspectos positivos y las potencialidades, reemplazando gradualmente la tendencia a hablar de problemas, para hablar de acciones, experiencias y pensamientos (Gergen y Warhus, 2003).

Este abordaje terapéutico, más allá de buscar las causas o la naturaleza del problema, refiere como objetivo principal encontrar los recursos con los que cuentan las personas y familias para transformarlo, emergiendo una ecología de lo posible mediante la exploración de las cualidades inadvertidas que les permiten construir sus posibilidades y reconstruirse a sí mismas (Fried , 1995). Se trabajará para que las personas realicen una re-

escritura de su vida en la que se utilicen, según Epston, White y Murray (1996) los siguientes medios:

1. Separar sus vidas y relaciones de los conocimientos/relatos empobrecedores.
2. Cuestionar las prácticas del yo y de las relaciones opresoras.
3. Alentar a las personas a re-escribir sus vidas según conocimientos/historias y prácticas alternativas del yo y de las relaciones que tengan mejores desenlaces.

La terapia narrativa retoma este abordaje psicoterapéutico dotándolo, según Payne (2002), de particular atención a la precisión lingüística, toda vez que plantea que el lenguaje puede cambiar una experiencia que se está contando, condicionar las formas en las que actuamos o sentimos o, , formularse conscientemente como herramienta terapéutica. De tal manera, como lo menciona Zlachevsky (2003, p. 48), “el relato de cada persona es único, y los significados que le atribuye a los acontecimientos van a depender de la forma particular en que cada persona signifique los acontecimientos que está relatando”. De esta manera, la terapia narrativa se configura como un método de construcción de nuevos relatos, en el que la persona se convierte en protagonista de una historia de posibilidades, dando prelación a capacidades y potencialidades personales (Campillo y Flores, fecha desconocida).

La terapia narrativa fomenta la emergencia de historias *ricas* a partir de explicaciones aisladas o incompatibles. También plantea que la fuerza más poderosa para modificar las vidas de los seres humanos reside en los relatos que se cuentan constantemente a sí mismos y a los demás. De este modo, la terapia se configura como “un proceso de revisar la relación que tiene el paciente con la historia que habita, deconstruyendo aquellas verdades que hacen que la persona caiga presa de ciertos significados limitantes de la vida” (Roberts, 2003 p. 55). Se transforma la conceptualización y práctica de la psicoterapia, a partir de una comprensión del individuo como sujeto narrativo, cuya identidad se construye a partir de las historias que explica sobre sí mismo y sus contextos (Botella, Pacheco y Herreno, 1999).

En la terapia narrativa los síntomas representan el esfuerzo que hace la persona para hallar palabras y sentidos que expresen su lucha con la experiencia incómoda. Al anexas palabras a las experiencias a fin de darles sentido, se amplifica la acción de responder apropiadamente a las situaciones como una defensa al malestar ocasionado por la descripción saturada del problema. De esta manera, lo problemático es visto como aquellas vivencias que distan de los cánones impuestos culturalmente como modelos ideales de comparación, lo cual hace más complicada la situación de conflicto y limita la posibilidad de advertir nuevas formas de abordaje (Pacheco y Suarez, 2008; Roberts, 2003).

En lo que respecta a la intervención clínica infantil, la terapia narrativa se ajusta a las formas de expresión más propias de la infancia. La terapia ayuda a los niños a superar las dificultades de la vida cotidiana por medio del juego, la fantasía y la imaginación, entregándoles la responsabilidad y el mérito en la transformación de sus propios problemas y animándolos, junto a sus familias, a utilizar recursos hasta ahora desconocidos, entre los que se encuentran el escuchar y contar historias (Freeman, Epston y Lobovits, 2001;

Roberts, 2003). La utilización de elementos lúdicos juega un papel primordial, ya que no sólo refleja aspectos propios de la experiencia, sino también aleja la concepción del niño como problema para sí mismo, ofreciendo un código lingüístico útil desde lo relacional que le permite, junto con su familia, expresar pensamientos y emociones en todos sus matices. El juego también permite descubrir la capacidad para resolver dificultades mediante situaciones creadas en relación con la imaginación, la creatividad y el descubrimiento. Justificadamente, en la nueva historia alternativa se presenta al niño como el héroe, como el protagonista de su narración de cambio y esperanza (Freeman, Epston y Lobovits, 2001).

Durante la intervención terapéutica infantil, se busca la emergencia de una historia alternativa que resignifique la forma en que habitualmente el niño narra su problema y se identifica a sí mismo. La emergencia del proceso de dicho relato alternativo requiere develar sucesos extraordinarios no contemplados anteriormente por el niño y su entorno. El relato alternativo traería consigo nuevos significados y los logros anhelados, permitiendo que los infantes y sus familias se sientan más satisfechos consigo mismos, bajo la consigna de ganarle la batalla al problema (Campillo, 1996; Miró, 2005); Este proceso abarca, según Payne (2002), la utilización de doce técnicas, las cuales a su vez fueron empleadas durante la intervención:

Descripción saturada del problema: a lo largo de la vida, las personas cuentan historias de sus experiencias que se van complejizando con el tiempo. Sin embargo, son relatos interpretativos, representaciones parciales y suelen estar alterados por los problemas que se presentan, encerrando a la personas en sus relatos adversos. Son precisamente estas narraciones las que dan significado al conglomerado de vivencias, permitiendo, a su vez, vincular aspectos de cada una, en una dimensión temporal. De esta manera, los relatos construyen comienzos y finales, y a través de ellos se obtiene el sentido de cambio en la vida (Epston, White y Murray, 1996; Payne, 2002). Algunos relatos se definen a través de una memoria selectiva que lleva a desestimar las narraciones que no se ajustan a la historia dominante y, por el contrario, dan mayor prevalencia a aquellas que le confirman sus supuestos. Dentro de la intervención narrativa, el objetivo de la primera fase, es alentar a la persona a que cuente las historias que le llevaron a consultar con el mayor detalle posible. Igualmente, se procura prestar atención a aspectos del relato que no coincidan con sus descripciones saturadas, lo que podría convertirse en el camino hacia relatos más ricos en etapas posteriores de la terapia (Freeman, Epston y Lobovits, 2001; Payne, 2002).

Se plantea que este primer espacio en la terapia narrativa atraviesa por dos etapas. En primer lugar, para Miró (2005, p. 8), “el terapeuta va a ayudar al paciente a reconstruir las escenas problemáticas de su vida”, a través de una escucha empática y activa del relato en el que expresa su experiencia, que a su vez le convierte en espectador de sí mismo (Molina, 2010). Una vez culminada la descripción inicial del problema, se invita a la persona a ampliar su narración respecto a los efectos del problema en lo relacional, emocional, físico y actitudinal, así como a dar cuenta de la frecuencia con que se presenta. El conocimiento en detalle tiene por objeto disminuir la tensión y reconocer que la influencia del problema es limitada (Freeman, Epston y Lobovits, 2001; Payne, 2002).

Bautizar el problema: una de las maneras para expiar los problemas haciendo uso del lenguaje, es darle un nombre, práctica lingüística que posibilita el proceso de

externalización. Esta técnica se inicia con la decisión de separar los problemas de la identidad de la persona a través de la utilización de metáforas que describan la relación entre ella y el problema. El denominado problema es localizado en las interacciones y no en las características personales, definiendo de manera distinta los elementos *constitutivos* que se encuentran en juego en la configuración de las problemáticas (Freeman, Epston y Lobovits, 2001; Payne, 2002). Nombrar la dificultad permite recuperar el control perdido e incorpora nuevos significados a la vida de la persona. En esta técnica, la personificación del problema se da a través de la invitación a que, por medio de una palabra o frase, la persona represente aquello que le contraría. En ocasiones, este proceso suele ofrecer complicaciones cuando algunas personas no encuentran los términos adecuados para designar su problema, bajo estas circunstancias el terapeuta puede intervenir ofreciendo algunas alternativas, igualmente, en el caso de los niños, es valioso contar con la vinculación de la familia.

Lenguaje externalizador: La *externalización* responde a la premisa de la terapia narrativa en la que se considera que los problemas son algo que afecta a las personas y no algo que forma parte de su personalidad, y son precisamente los consultantes quienes pueden actuar para expulsarlos de sus vidas. En el caso de los niños como en todos los demás, son ellos quienes se enfrentan al problema, mas no son ellos el problema. Por tanto, a través de este manejo lingüístico se pretende que la persona asuma una postura de observador de sus propios relatos, de las acciones y relaciones que mantiene con la dificultad (Campillo, fecha desconocida; Freeman, Epston y Lobovits, 2001; Payne, 2002). La *externalización* supone un trabajo colaborativo con el terapeuta en relación con el distanciamiento que se debe establecer entre la persona y su problema, contrarrestando la idea general de observar las dificultades como partes infranqueables del sí mismo. De esta manera, se puede dar paso a nuevas historias que manifiesten la multiplicidad de factores que les dan vida, enriqueciéndolas con pasajes o recuerdos ocultos bajo el andamiaje inamovible de la descripción saturada del problema (Payne, 2002).

En esta técnica, la metaforización cumple un papel vital, pues es el canal a través del cual se produce la exteriorización mediante la personificación de los problemas, dotándolos de una existencia aislada de quien se narra. El espacio observacional que se crea con la externalización permite que la persona analice su experiencia y su relación con el problema, dejando de manifiesto como éste obstaculiza su vida, por ende al cifrarlo como ente externo, se le da un nombre que se concatena con lo que hace en la vida de la persona y la parte de ésta que se ve afectada (Campillo, fecha desconocida). La personificación del problema se puede realizar desde la percepción que tiene cada cliente de la situación, configurándola desde su experiencia y dotándole de vida bajo la figura que decida darle, se pueden elaborar variedad de metáforas que muestren la naturaleza de la dificultad, teniendo en cuenta el grado de influencia que tiene ésta en la vida de la persona (Freeman, Epston y Lobovits, 2001).

Se considera útil y divertido que los niños personifiquen su problema en monstruos o personajes amorfos que se localizan en un espacio, a los cuales se nominará con los nombres que se consideren más útiles según sea el caso. Una forma viable de realizar esta personificación es la elaboración de títeres que sirven como vehículo para que los niños, desde el juego, interactúen con los problemas y puedan expresar los pensamientos y emociones que les generan. A través de la representación teatral las personas pueden

manifestar las dificultades que enfrentan, de tal manera que, si se juega a que el títere se equivoca, es éste quien lo hace, no la persona. De esta manera, pueden explorar opciones para la toma de decisiones, siendo más factible dialogar a través de la marioneta que expresar directamente aquello que para la persona es difícil de formular (Coelho y Goncalves, 1996; Freeman, Epston y Lobovits, 2001).

Existen situaciones frente a las cuales se debe tener precaución a la hora de utilizar la externalización, pues se podría incurrir en el error de validar algunas prácticas nocivas; tal es el caso de personas con comportamientos violentos, a quienes se debe animar a responsabilizarse de sus abusos, examinando las consecuencias, disculpándose y comprometiéndose a cambiar su modo particular de pensar y los discursos que ha construido a lo largo de su historia (Payne, 2002).

Tomar en cuenta aspectos políticos y sociales. Dado que la terapia narrativa reconoce que los factores sociales, políticos y culturales influyen en la vida de una persona configurando sus creencias y el significado que le atribuye a sus experiencias, durante el proceso de intervención se le invita a examinar aquellos discursos sociales que han tenido efectos para ella y que le han llevado a atribuir los problemas a su personalidad. De esta manera, se invita a identificar discursos que contribuyen al sostenimiento de la dificultad que altera su vida. Se parte del hecho que la persona re-construye su historia a partir de la narración de las vivencias que se dan a través del tiempo y se han ido concibiendo desde lo social, principalmente aquellas que hacen referencia a las creencias y prácticas culturales que fortalecen la descripción saturada del problema (Payne, 2002; Tarragona, 2006). Como observan Gergen y Kaye (1996), se estimula a las personas a que se sensibilicen respecto al contexto relacional en el que se sitúa el comportamiento, teniendo en cuenta que las dificultades propias de este contexto les tienen “prisioneras de una historia culturalmente inculcada, que no han creado” (p. 216). Desde esta particular construcción narrativa se pretende, que a través de la conversación terapéutica, la persona se libere de la culpa y la autocensura resultantes de la atribución a sí mismo de dificultades que no son más que las consecuencias de factores sociales. Por las anteriores consideraciones es necesario nombrar el contexto social e incorporarlo al proceso a través de la identificación de condiciones económicas, costumbres culturales, datos demográficos de las problemáticas, entre otros, para mostrarle que existen situaciones ajenas de su control que le llevan a adoptar posturas rígidas y poco saludables (Freeman, Epston y Lobovits, 2001; Payne, 2002).

Lo anterior implica advertir el punto de vista de la persona, dando cuenta de las premisas desde las cuales surgen sus historias. Se tiene en cuenta que no se trata de una aceptación o confirmación de las creencias dominantes, sino de asumir una postura colaborativa y exploratoria, que lleve a la transformación de las construcciones de mundo deficitarias y así ayudar en la liberación de su sufrimiento. En los niños, es importante animarles a reconocer las situaciones que escapan de su control e influyen su realidad (Gergen y Kaye, 1996).

Preguntas de influencia relativa: Esta técnica busca la descripción tanto de la influencia que el problema ha tenido y tiene en la vida de la persona, como de la influencia que la persona tiene en la vida del problema y los cambios en la concepción de su subjetividad. Se procura acceder a recuerdos y experiencias significativas que contradigan

la historia dominante saturada del problema. Se pregunta a la persona acerca de aquellas ocasiones en las que ha salido victoriosa frente al problema o dificultades similares, o situaciones en que no se presentó. En el caso de los niños, se invita a que junto a sus familias comuniquen experiencias de hechos pasados y reflexionen sobre el futuro en el contexto del curso de una historia alternativa a la descripción saturada del problema. (Freeman, Epston y Lobovits, 2001; Payne, 2002). La función de las preguntas en la terapia narrativa radica en generar experiencia y no sólo en reunir información. De esta manera se proporcionan recursos lingüísticos importantes que ofrecen a la persona formas posibles de hablar sobre alguna situación, u ofrecer nuevas maneras de describir el problema. Estas preguntas pueden ir desde lo reflexivo a lo directivo teniendo en cuenta la postura de la persona que consulta (Freeman, Epston y Lobovits, 2001).

Asumir una postura: Esta técnica consiste en elegir entre el relato saturado del problema y el relato alternativo que se ha construido a lo largo del proceso. Se invita a la persona a asumir una actitud reflexiva respecto al sentido de la autoría y la re-autoría de su propia vida. Tomar postura frente al relato con el que se da sentido a la propia experiencia, implica tomar postura frente a la vida; no sólo es preciso estar a favor o en contra de la historia saturada del problema y/o de la historia alternativa, sino también reflexionar sobre su complejidad, los efectos de las acciones, de las ideas y de los sentimientos que rodean cada una de dichas historias y la forma de experimentarlas. Lo anterior permitirá tomar una decisión responsable para empezar la re-escritura de la historia elegida, tomar las decisiones necesarias para cambiar aquellos aspectos de la vida que le aquejan y posibilitar un acercamiento a lo deseado.

Uso de documentos terapéuticos. White, Epston y Murray (1996) han propuesto que los terapeutas narrativos podrían contribuir en el fortalecimiento de las historias alternativas construidas en la terapia, y en el debilitamiento de las historias dominantes, mediante la escritura de *contra-documentos* que ofrezcan descripciones diferentes de las personas, tales como certificados, diplomas o cartas que den constancia de sus logros y de las nuevas posturas que han adquirido sobre su vida, a fin de exteriorizar los descubrimientos de las personas y narrar sus propios progresos. En la terapia narrativa, el uso de documentos terapéuticos supone una manera de mantener el subargumento emergente, más conocido como la historia alternativa. Esto no sólo representa la memoria de la terapia sino además la posibilidad de reescribir sobre lo escrito, pudiendo editarse las veces que sean necesarias, hasta que la nueva historia construida refleje aquello que realmente se quiere expresar (Sáez, 2006).

La terapia continua: narrar y re narrar. Las historias de vida que se crean a fin de dar sentido a la experiencia, se vuelven en ocasiones dominantes, al punto de excluir aspectos importantes de la identidad. Por ello, una vez develados los acontecimientos excepcionales que contradicen la historia saturada del problema, la terapia narrativa busca, a partir de ellos, iniciar la construcción de una nueva versión de la vida, la cual por ser frágil en sus inicios, requiere ser fortalecida y engrosada para enriquecer los significados experienciales de la persona. La terapia narrativa implica entonces un proceso de conversaciones terapéuticas que White (2002) llama conversaciones de re-autoría, las cuales se desarrollan alrededor de dos tipos de preguntas, las preguntas sobre la acción y las preguntas sobre el significado de la acción. Las primeras hacen referencia a aquello que la

persona hizo para alcanzar aquel evento excepcional del que se ha tenido conocimiento. Las segundas aluden al significado de dichos acontecimientos que conllevan a identificar conclusiones de identidad moldeadas por categorías de identidad de la cultura.

Cuando las personas relatan sus vidas, comparten con el terapeuta la comprensión de la historia de sus problemas, uniendo los eventos de su existencia en secuencias que tienen lugar a través del tiempo. Las conversaciones de re-autoría estimulan a la gente a hacer lo mismo que hacen generalmente, pero con la orientación necesaria para identificar los eventos excluidos de sus vidas, a partir de los cuales se construirá una nueva historia. El rol del terapeuta en esta técnica consiste entonces en construir un andamiaje de preguntas que invita a construir escenarios alternativos para su acción, ejercitando la imaginación y la curiosidad, y promoviendo la articulación de recursos. En el caso de los niños, este re-narrar, fortalece los esfuerzos por entender sus experiencias y proporciona opciones para reformular las posibilidades. Se propicia así la posibilidad de introducirse en el futuro cercano de los escenarios de acción, animando a la búsqueda de nuevas propuestas compatibles con la historia alternativa (Tarragona, 2006; White, 2002).

Uso de testigos externos. Consiste en compartir con otras personas las narrativas revisadas y los éxitos en la lucha con el problema. Esta fase de la terapia narrativa se encuentra asociada a la premisa del valor terapéutico de contar y recontar la propia historia para construir una nueva identidad. White (2002) plantea que en la terapia se pueden desarrollar “ceremonias de definición” que permiten validar las nuevas historias de vida frente a terceros. Con las ceremonias de definición se busca conectar las historias y las vidas de las personas, partiendo de la idea de que tener testigos que escuchen la propia historia hace que ésta, al volverse pública, adquiera mayor significancia para quien la narra y, además, genere expectativas en el oyente que sirvan de propulsores para el mantenimiento del nuevo compromiso de vida (Sáez, 2006).

Re-membrar. Esta técnica consiste en invitar metafóricamente a seres significativos, a unirse al club de vida de la persona. Esto se hace mediante conversaciones terapéuticas de remembranza que conciben la vida como un club o asociación de miembros. Ello busca contribuir a un sentido de identidad multifacética, otorgando autoridad a ciertas voces y restando poder a otras que venían jugando un papel desfavorable en la vida de la persona. Con esto se abre la posibilidad a compartimientos inclusivos de nuevas habilidades, conocimientos, aprendizajes y prácticas, todos co-generados en la membresía, enriqueciendo el panorama de soluciones mediante la identificación y el compromiso propositivo con figuras significativas para la vida de la persona. Estas figuras o identidades no requieren un conocimiento directo con quien las evoca, ni requieren ser personas, pudiendo trabajarse con animales, objetos, personajes televisivos, actores sociales que representen alguna importancia dentro de la nueva historia (White, 2002).

Los miembros que participarán de la membresía son elegidos deliberadamente por la persona, partiendo de la premisa que hay personajes que han desempeñado un papel importante en la manera en que ha adquirido sus experiencias. Estos miembros, cuando son personas en contacto con el consultante, generalmente son contenedores de recuerdos de eventos en los que éste exhibió habilidades no manifestadas previamente. La re-membresía permite revisar y replantear miembros del club de la vida, revocando las membresías

percibidas como incompatibles con los nuevos relatos de vida. De esta manera, se emplean preguntas de re-membresía a fin de conectar las vidas de las personas, contribuyendo a una descripción más rica de la historia alternativa, lo cual se lleva a cabo a través de documentos o ceremonias en los que la persona exprese el derecho de determinar qué voces harán eco en su historia. La idea principal al hacer este tipo de preguntas es subrayar cómo se crea la identidad en el contexto de estas relaciones entrelazadas (Sáez, 2006).

Terminación de la terapia. La conclusión de la terapia surge cuando la persona resuelve que su relato es lo suficientemente rico como para abarcar su futuro. Es el momento en que la persona decide apropiarse de su nueva historia y de la posibilidad de seguir enriqueciéndola cada día, no desde el déficit, sino desde la oportunidad y el recurso. La terapia termina cuando la persona ha aprendido a usar de forma habitual las herramientas que ahora revisten su relato, para resolver sus propios conflictos y favorecer su experiencia. Esto sucede de dos maneras: una, cuando aquello de lo que la persona se quejaba ya no se percibe como problema y otra, cuando aquello de lo que se quejaba ya no sucede con la frecuencia o intensidad necesarias como para que diga que es un problema (Hudson, 1996).

La intervención

Con base en la comprensión narrativa centrada en los recursos identificados en las narraciones, se propuso un modelo de trabajo con niños orientado a la desarticulación de las narrativas prototipo con contenidos de violencia. Como ha sido señalado al comienzo del texto, la propuesta se hizo en medio de un programa específico de intervención orientado a la prevención del reclutamiento de menores por parte de los grupos armados en un municipio de Colombia. La propuesta se basa en la siguiente hipótesis: la presencia de contenidos violentos en las narrativas prototipo hace de la violencia una forma de relación posible y, por consiguiente, se constituye en un factor de riesgo para el perfeccionamiento de dicho tipo de relación ante la disponibilidad de actores que lo hacen posible. Desarticular el contenido violento en las narrativas prototipo mediante la proposición de otros modos de comprensión de la experiencia, supone una estrategia para disminuir el riesgo frente al reclutamiento.

El procedimiento se realizó en once sesiones. La primera hace referencia al proceso de valoración inicial o diagnóstico, en el cual se desarrollaron dos entrevistas con formato semi-estructurado, donde se consignaban los principales relatos de vida de cada niño. Esta sesión se dividió en dos jornadas, en una se entrevistó a los padres y en la otra a los niños y niñas participantes. A partir de la segunda sesión, se dio inicio a la intervención, que se efectuó a lo largo de diez sesiones, bajo el plan de tratamiento sujeto a las técnicas de intervención de la terapia narrativa utilizando el modelo planteado por Payne (2002).

En la tabla que se presenta a continuación se da a conocer el protocolo de intervención de cada sesión. Nuestro propósito es compartir el modelo de trabajo más allá de socializar los resultados de la intervención con un grupo específico. Para la implementación del modelo es posible realizar todos los ajustes que los terapeutas-moderadores consideren pertinentes, sin perder de vista los fundamentos conceptuales de

cada fase. Finalmente es necesario prever, antes del inicio del proceso, el conjunto de materiales necesarios para llevar adelante las sesiones, como la adecuación de un espacio amplio, luminoso y fresco en el cual existan condiciones *generativas* y *apreciativas* para el desarrollo del proceso.

Sesión	Nombre de la sesión	Estrategia	Procedimiento
1	Valoración inicial o diagnóstico	Entrevista semi-estructurada	Se explican los objetivos de la presente intervención y se presenta el formato de consentimiento informado a los padres de familia. Se desarrolla una entrevista en profundidad con el núcleo familiar para conocer su historia, detectar las tendencias de narrativas prototipo así como precisar los alcances de la intervención.
2	La canción de tu vida	Descripción saturada del problema	Se pide a los niños y niñas participantes que describan la historia de su vida a través de una composición a la que se le da el nombre de “la canción de tu vida”. La canción debe ser cantada por cada niño ante el grupo y responder preguntas del grupo ante el contenido. Los/as orientadores/as del proceso se centran en la construcción que los niños hacen de un problema al cual se refieren como relevante y que quieren cambiar.
3	Dándole nombre a la canción y a la nota discordante. La gala musical	Bautizar el problema	La sesión se divide en los siguientes momentos: – <i>Adecuación de la composición</i> : en la cual se solicita a los niños y niñas participantes que en su canción, de manera gráfica, diferencien los problemas (“notas discordantes”) de las cosas que les satisfacían en sus vidas y al terminar realicen un dibujo que represente los dos aspectos. – <i>Bautizar el problema y “la canción de tu vida”</i> : se invita a los niños y las niñas a asignarle un nombre a sus problemas (“nota discordante”) y a sus relatos de vida. Se pide que cada uno realice la presentación de la “canción de tu vida” frente a los demás niños y niñas participantes.
4	Títeres del problema	Externalización	La sesión inicia con la explicación de la importancia de darle vida propia a sus problemas, separándolos de ellos, de tal manera que puedan jugar a derrotarlo. Se manifiesta que la personificación de su “nota discordante” se dará a través de la creación de un títere al que se le pondrá el nombre con el que bautizaron su problema en la sesión anterior. Una vez concluida la creación del títere, se pide a los niños y niñas participantes que construyan una historia respecto a las siguientes temáticas: – En qué lugares o bajo qué circunstancias se presenta el problema. – Consecuencias de la presencia del problema en su vida.

			<ul style="list-style-type: none"> – Efectos del problema en sus relaciones interpersonales. – Cambios en nombres de sus “nota discordante”. – Momentos en los que luchan contra el problema. <p>Con la narración se construye el guión para una representación teatral donde participan todos los niños y niñas. Es importante aclarar que esta sesión se puede desarrollar en varios encuentros dada su densidad.</p>
5	Descubriendo mis derechos	Tomar en cuenta aspectos políticos y sociales	Se abordan aspectos políticos y sociales, reflexionando acerca de los contenidos de la “Convención de los Derechos del Niño” de la Organización de las Naciones Unidas de 1989. El propósito es ayudar a los niños y niñas participantes a reconocer aquellas circunstancias de su vida sobre las que poseen control y aquellas sobre las que no poseen control. La actividad gira en torno a crear un cuento corto en el que al niño o niña protagonista se le respetan los derechos y otro en el que no. Se analizan los derechos que se respetaron o irrespetaron en cada caso, reflexionando sobre la responsabilidad de los adultos en el cumplimiento de los mismos.
6	El magazín de los héroes	Preguntas de influencia relativa	Se indaga con cada niño acerca de la influencia que el problema ha tenido en su vida, así como la influencia que tiene en la vida de los problemas. Lo anterior, facilita develar los recuerdos significativos que contradicen la historia dominante saturada del problema, y se invita a la construcción de desenlaces inesperados que fortalecen el desarrollo de una historia alternativa.
7	Cine foro. Seleccionar una película infantil de acuerdo con las características del grupo	Deconstrucción de desenlaces inesperados	Se solicita a los niños y las niñas que evoquen y construyan desenlaces inesperados que hayan tenido en su vida en relación con lo manifestado en sesiones anteriores sobre el problema. Se exaltan aquellos aspectos que niegan, contradicen o modifican el relato saturado, a fin de que la descripción alternativa se fortalezca. Para tal construcción, se invita a enriquecer el recuerdo de aquellas situaciones basándose en lo contestado en la sesión de preguntas de influencia relativa y las alternativas de acción que se vieron en la película. Se orienta a que dichos recuerdos prevalezcan sobre los de situaciones centradas en el problema.
8	El juicio: decidiendo la sentencia para el problema	Asumir una postura	Se invita a los niños y niñas a imaginarse en un juicio para juzgar y castigar su problema y, de esta manera, decidir si su problema es culpable o inocente. Se debe tomar una decisión respecto a si renuncian a ser dominados por el relato saturado o si se toma el relato de mayor riqueza construido a través del proceso de intervención.

9	Creando y relatando “el libro de mi nueva vida”	Narrar y re-narrar para enriquecer el relato Testigos externos	Se trabaja para crear <i>El libro de mi nueva vida</i> , el cual es construido por los niños y niñas con las experiencias que les hacen sentir orgullo de sí mismos porque les permite luchar contra el problema. Esta lucha se produce mediante el uso de destrezas y habilidades propias. El libro debe consignar, a través de dibujos y relatos, las estrategias utilizadas y que se utilizarán en el futuro para controlar- <i>domar</i> al problema, de tal manera que pueda servirles como memoria a ellos y su familia. Al finalizar el compendio de “ <i>el libro de mi nueva vida</i> ”, se solicita enseñar y relatar las experiencias allí descritas a sus familiares, compartiendo sus propios recuerdos y los de ellos respecto a experiencias en <i>batallas libradas</i> , así como en la construcción de una historia nueva en la que el problema es debilitado y desaparece.
10	El club de vida	Re-memorar	Consiste en que los niños y niñas invitan metafóricamente a seres significativos para ellos a unirse a su “club de vida”. Se explica que este club debe estar conformado por personas que le apoyan y reconocen sus luchas contra los problemas. Igualmente, se insta para que sean mencionados los motivos por los cuales estas personas hacen parte del club. Estos nombres y sus motivos deben ser escritos en “ <i>el libro de mi nueva vida</i> ” Se les expresa que existe la posibilidad de hacer cambios en su club de vida, realizando nuevas invitaciones una vez terminado el proceso.
11	La ceremonia final y carta a cada luchador	Uso de documentos terapéuticos. Terminación de la terapia	Se prepara una ceremonia pública de cierre del proceso junto con las familias y algunos invitados del “Club de su vida”. En dicho espacio, se hace uso y entrega de documentos terapéuticos (todas las creaciones del proceso). Se realiza la lectura pública de un discurso conmemoratorio de la terapia narrativa desarrollada, en el cual se describen los progresos exhibidos por cada niño y niña, en la lucha contra su problema recuperando los monstruos vencidos y las nuevas figuras que acompañan la vida. Finalmente, se hace entrega a cada niño y niña participante, de un diploma conmemoratorio con su respectivo nombre, en el cual se resalta el desempeño y disposición que evidenciaron durante la terapia.

Referencias bibliográficas

- Botella, L., Pacheco, M. y Herrero, O. (1999). Pensamiento posmoderno constructivo y psicoterapia. Recuperado 1 mayo 2010 de <http://recerca.blanquerna.url.edu>
- Cecchin, G. (1995). Construccinismo social e irreverencia terapéutica. En D. Fried Schnitman (Ed.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 333-346). Buenos Aires: Paidós.

- Coelho, A. y Goncalves, F. (1996). Narraciones del yo: la producción de video en una subcultura marginada. En S. McNamee y K. Gergen (Eds.). *La terapia como construcción social* (pp. 179-196). Barcelona: Paidós.
- Campillo, M. (fecha desconocida). El uso de la metáfora y la terapia de juego en la conversación externalizante con el modelo de narrativa. Recuperado 5 febrero 2010 de www.uv.mx/facpsi/revista/documents/MARTACampilloensayo.pdf
- Campillo, M. y Flores, A. (Fecha desconocida). Del miedo a la seguridad: Caminos para retar a las crisis. Recuperado 28 abril 2010 de <http://www.capaf.com.mx/7-ANAMARINA%5B1%5D.pdf>
- Campillo, M. (1996). La narrativa como alternativa psicoterapéutica. *Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza de Investigación en Psicología*, 1 (1), 193-208.
- Defensoría del Pueblo y UNICEF (2006). Caracterización de las niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales. Recuperado 1 febrero 2010 de <http://www.unicef.org/colombia/pdf/Boletin-defensoria.pdf>
- Estrada, A., González, C., Díaz, S. y Toro, M. (2006). Atmósfera sociomoral y atención de los menores desvinculados del conflicto armado en Colombia. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 2, 223-246. Recuperado 5 abril 2010 de http://www.revistaiaf.abacolombia.org.co/es/pdf/v1n2/v1n2_1.pdf
- Epston, D., White, M. y Murray, K. (1996). Una propuesta para re-escribir la terapia. Rose: la revisión de su vida y un comentario. En S. McNamee y K. Gergen (Eds.). *La terapia como construcción social* (pp. 121-141). Barcelona: Paidós.
- Freeman, J., Epston, D. y Lobovits, D. (2001). *Terapia narrativa para niños: aproximación a los conflictos familiares a través del juego*. Barcelona: Paidós.
- Fried Schnitman, D. y Fuks, S. (1995). Metáforas del cambio: terapia y proceso. En D. Fried Schnitman (Ed.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 377-391). Buenos Aires: Paidós.
- Fruggeri, L. (1996). El proceso terapéutico como construcción social del cambio. En S. McNamee y K.G. Kenneth (Eds.). *La terapia como construcción social* (pp. 61-70). Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2007). Más allá de la narración en la negociación del significado terapéutico. En A. Estrada y S. Diaz Granados (Eds.). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica* (pp. 119-218). Bogotá, D.C.: Ediciones Uniandes.
- Gergen, K. y Kaye, J. (1996). Más allá de la narración en la negociación del significado terapéutico. En S. McNamee y K. Gergen (Eds.). *La terapia como construcción social* (pp. 199-218). Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. y Warhua, L. (2003). La terapia como construcción social: dimensiones, deliberaciones y divergencias. *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*, 3, 13-44.
- González, O. (2004). Iniciativa para prevenir la vinculación de la niñez al conflicto armado. Recup. 15 febrero 2010 de indh.pnud.org.co/articuloimprimir.plx?id=121&t=noticia
- Hernández, E. (2001). Los niños y las niñas frente al conflicto armado colombiano y las alternativas del futuro. *Reflexión política*, 3 (6), 1-11. Recuperado 10 abril 2010 de <http://redddalyc.uaemex.mx>
- Hudson, W. (1996). La historia llega a ser su historia: una terapia en colaboración y orientada hacia la solución de los efectos secundarios del abuso sexual. En S. McNamee y K. Gergen (Eds.). *La terapia como construcción social* (pp. 165-178). Barcelona: Paidós.

- Miró, M. (2005). La reconstrucción terapéutica de la trama narrativa. Recuperado 5 mayo 2010 de http://www33.brinkster.com/gipsicoterapia/Art_Mayte.pdf
- Molina, N. (2010). Reconstrucción de memoria en historias de vida: efectos políticos y terapéuticos. *Revista de Estudios Sociales*, 36, 64-75.
- Montero, M. (2010). Para una psicología clínica comunitaria: antecedentes, objeto de estudio y acción. En A. Hincapié (Coord.). *Sujetos políticos y acción comunitaria: claves para una praxis de la psicología social y de la clínica social-comunitaria en América Latina* (pp. 199-219). Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Pacheco, A. y Suárez, M. (2008). Co-construyendo historias: a la búsqueda de hechos luminosos en los relatos familiares sobre el consumo de drogas. *Revista Interamericana de Psicología* 42, (3), 537-548.
- Payne, M. (2002). *Terapia narrativa: una introducción para profesionales*. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Pérez, A. (2003). El eslabón perdido: una posible psicología clínica comunitaria. *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*, 3 (179-194).
- Roberts, G. (2003). Narración y trastornos mentales graves: ¿habrá lugar para las historias en un mundo fundamentado en la evidencia? *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*, 3, 45-65.
- Tarragona, M. (2006). Las terapias posmodernas: una breve introducción a la terapia colaborativa, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. *Psicología Conductual*, 14 (3), 511-532. Recuperado 13 mayo 2010 de http://www.grupocamposeliseos.com/files/10_TARRAGONA.pdf
- White, M. (2002). Notas de Taller. Recuperado 3 diciembre 2010 de www.dulwichcentre.com.au
- Zlachevsky, A. (2003). Psicoterapia sistémica centrada en narrativas: una aproximación. *Límite: Revista de Filosofía y Psicología*, 10, 47-64. Obtenido 6 abril 2010 de la base de datos Dialnet <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2031231>

Reflexiones de Jorge Leiva, Roberto Arístegui y Jorge Sanhueza (Chile)

El artículo presentado por el equipo de Carolina, Ángela y Nelson da cuenta de una investigación muy seria en cuya realización se tuvieron presentes como marco componentes teóricos, meta teóricos y metodológicos. Desde nuestra lectura, podemos afirmar que la síntesis presentada se apoya en un núcleo de inteligibilidad epistemológica coherente articulado por la necesidad de una transformación social.

Está estructurado de manera estética y comprensible. Es una aplicación práctica del lenguaje performativo en el marco de un proceso de investigación acción. Nos parece un trabajo muy serio, profundo, fundamentado y tremendamente útil desde una perspectiva de transformación de una situación social, haciéndose cargo del carácter hermenéutico de ésta.

De lo planteado por los autores, consideramos que la perspectiva construccionista social y el abordaje narrativo en la intervención que utilizaron ponen atención en un borde social en el que se sitúa la perspectiva de la posibilidad en una situación altamente compleja. Dado que la situación histórica en la que se presenta la problemática supone narrativas dominantes concordantes con la lógica del reclutamiento, el modo de abordar la misma, implica introducir horizontes de mundos futuros.

Reconstruir un discurso monológico y dominante que satura las posibilidades de vida de los niños y niñas en esta situación, a través de introducir perspectivas dialógicas y auto dialógicas derivadas de la terapia narrativa, permite la construcción de nuevas identidades en un borde crítico social.

La sistematización y entrega de las herramientas narrativas utilizadas por los autores constituye un verdadero diseño para el afrontamiento de muchos otros problemas sociales presentes en nuestros países. Esto constituye un aporte adicional del trabajo de los autores, pues son muy grandes las posibilidades de aplicación de este diseño a contextos en los cuales se evidencian otros problemas de identidad.

Agradecemos la posibilidad de acceder a esta experiencia tan valiosa y a permitirnos comentarla. Nuestro propio trabajo, a pesar de encontrarse en otros bordes sociales, se ve enriquecido por esta experiencia colombiana.

Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio

María Camila Ospina-Alvarado

Introducción

El presente capítulo hace referencia a una propuesta para el trabajo con niños y niñas de la primera infancia que han vivido el conflicto armado colombiano o cuyas familias lo han vivido, y sus agentes relacionales (familias, agentes educativos y comunitarios), que nace en el marco de la investigación: “Subjetividades en niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: desde la victimización hacia narrativas que aporten a la construcción social de la paz”².

El trabajo se enfoca hacia la construcción cotidiana de modos de relacionamiento pacífico de estos niños y niñas y sus agentes relacionales, incluyendo sus familias y los agentes educativos y comunitarios. La propuesta retoma algunas estrategias construccionistas sociales, narrativas, sistémicas y generativas y mi experiencia en el Programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales del cual he participado desde que era una niña constructora de paz de dicho proyecto.

El camino que propongo incluye externalizar y mapear el impacto de la violencia asociada al conflicto armado en los niños y niñas y sus relaciones, y explorar las excepciones a la violencia; evocar y resignificar la memoria de los hechos vividos;

² Investigación para optar al título de Ph.D. en Ciencias Sociales del Taos Institute y Tilburg University iniciada en 2011 y que finalizará en 2016. Inscrita en el Programa “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana”, avalado por Colciencias al Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz del Cinde, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional.

reconocer los recursos y potencias; y construir futuros deseados e historias alternativas que posibiliten la construcción de paz.

Externalizar, mapear el impacto y explorar las excepciones a la violencia

En el presente estudio he partido de que los niños y niñas de la primera infancia y sus familias, a pesar de haber vivido situaciones difíciles relacionadas con el conflicto armado, tienen una vida llena de otras experiencias distintas a la violencia asociada al conflicto armado. En este marco –de la mano de las ideas de White y Epston (1993)–, en relación con la externalización del problema, entiendo que los niños y niñas y sus familias no son el problema, ni lo son sus relaciones, sino que el problema es la violencia que les ha tocado vivir. Al pensarlo de esta manera también vi que si bien la violencia ha estado presente en sus vidas, no ha sido lo único que las ha marcado; sus vidas tienen una gran riqueza y la violencia no tiene necesariamente que seguir determinándolas. Desarrollé talleres con niños, niñas, familias y agentes educativos que me permitieron ver la importancia que tiene el externalizar la violencia, viéndola como un problema que ha afectado la vida de los niños y niñas y sus relaciones en la familia, el centro infantil o la escuela, pero no como su vida misma.

La personificación de la violencia como problema llevó en el presente estudio a crear el personaje de Don Violencio, caracterizado desde las experiencias de cada niño o niña e inspirado en aquello que Monk y Winslade (2013, p. 63) denominan “dar un nombre a la historia” [*giving the problem story a name*].

Experiencias con niños

La externalización pasa por personificar la violencia como problema, caracterizarla como una entidad distinta al niño y sus relaciones. Del mismo modo, implica revisar los modos –nombrados más adelante como afectaciones– en los que la violencia ha afectado la vida de los niños y niñas, y sus relaciones en su familia y en el centro infantil. A la vez la externalización incluye la revisión de los modos en los que los niños y niñas, sus actores relacionales, y las relaciones entabladas entre unos y otros han dejado de lado la violencia, han logrado evitarla o reducirla. Esto permite identificar que la violencia no es la totalidad de la vida y las relaciones de las que participan los niños y niñas, y comprender que hay momentos en los que la violencia no está presente, llamados “excepciones” en la perspectiva narrativa (White y Epston, 1993).

La naturalización de la violencia y la afectación de la misma sobre la vida de los niños y niñas se muestran en el siguiente fragmento de conversación con una niña que participó del proyecto en la descripción que hace de Don Violencio y en el modo en que liga dicha descripción con sus propias acciones:

Investigadora: ¿Cómo es Don Violencio?

Niña: Con manos.

Investigadora: ¿Cómo son sus manos?

Niña: Largas.

Investigadora: ¿Por qué son largas?

Niña: Porque me hace pellizcar a mi hermana.

Así mismo, la afectación en las relaciones familiares se encuentra marcada, desde las voces de las niñas y los niños, por la presencia de Don Violencio en sus familias frente al consumo de alcohol por parte del padre:

Niña: Mi papá cuando llega borracho pelea con mi mamá.

Investigadora: Entonces Don Violencio llega cuando el papá está borracho... ¿Cuándo más llega Don Violencio?

Niño: Mi papá le pega a mi mamá cuando él está borracho.

(...)

Niño: Mi papá estaba tomando cerveza, estaba borracho entonces y mi papá le pegó a mi mamá.

Además de la presencia de Don Violencio narrada por los niños frente al consumo de alcohol en la familia, un niño relata acciones de Don Violencio hacia él como los regaños y la violencia ejercida por su padre hacia su madre:

Investigadora: ¿Qué pasa cuando llega Don Violencio?

Niño: Él me regaña... Mi papá le jala el pelo a mi mamá.

En el segundo momento del ejercicio de externalización emergen algunas excepciones frente a la violencia desde las voces de los niños y las niñas, mostrando que no solo Don Violencio afecta sus vidas, sino que ellos y ellas, y sus agentes relacionales pueden afectar la existencia de Don Violencio:

Niño: Don Violencio no llega a mi casa.

Algunos niños y niñas se refieren a excepciones a Don Violencio desde elementos concretos que responden al nivel de desarrollo de la primera infancia, sin desarrollar el ejercicio de abstracción que busca el proceso de externalización del problema. Sin embargo, hay otros niños y niñas que logran identificar momentos como las vacaciones y la enfermedad en los que no está presente Don Violencio:

Entrevistadora: ¿Cómo haces para que Don Violencio no entre al jardín?

Niño: Sellar la puerta.

Entrevistadora: ¿Y cómo haces para que no te haga pelear?

Niño: Cierra la puerta.

Entrevistadora: ¿Y qué más haces?

Niño: Nos vamos a vacaciones.

Entrevistadora: ¿A vacaciones? ¿Cuando vas a vacaciones no llega Don Violencio?

Niño: Sí. También cuando me enfermo.

Un niño identifica el que su padre esté ocupado, como una excepción para que Don Violencio no esté presente en su familia:

Entrevistadora: ¿Alguien te ayuda para que Don Violencio no entre?

Niño: Mi papá.

Entrevistadora: ¿Y qué hace tu papá para que Don Violencio no entre?

Niño: Trabajar.

Algunos niños y niñas identifican que pueden realizar ciertas acciones para que Don Violencio no esté presente:

Entrevistadora: ¿Tú qué harías para que Don Violencio no entre?

Niño: No escupir.

El juego se constituye en una significativa acción para mantener alejado a Don Violencio como lo menciona una niña:

Entrevistadora ¿Por las tardes que hacen?

Niña: Mi hermana y yo jugamos.

Entrevistadora: ¿Y llega don Violencio mientras juegan?

Niña: No llega.

Experiencias con madres y familias

En algunos momentos, los pasos de la externalización referidos a las afectaciones y a las excepciones se entrecruzan. En el relato de una madre que se presenta a continuación se mencionan a la vez la afectación y las excepciones –ambas en las relaciones– a la violencia asociada al conflicto armado. Al indagar por las *excepciones a la violencia en la*

vida familiar es posible identificar en el relato de una de las madres la asociación de la violencia al conflicto armado. En el relato se mezclan excepciones a esta violencia (la del conflicto armado) con elementos de la afectación de la violencia sobre las relaciones, lo cual muestra que aunque continúen presentes fragmentos del relato dominante acerca de la violencia asociada al conflicto armado en la vida de la familia, es posible empezar a sumar al relato dominante fragmentos que lo complejizan y dotan de nuevos significados:

Mi familia nunca estuvo presente en la violencia cuando nosotros estábamos pequeños, porque este infierno que estamos viviendo empezó cuando estábamos jóvenes. Desde ese momento empezamos a saber qué significa la violencia porque en el pasado nunca lo supimos hasta vivirlo en carne propia (Madre 1).

Una de las excepciones en el marco del presente estudio está relacionada con la percepción de algunas familias en torno a que la violencia es aquella del conflicto armado. Retomando los relatos de algunas mamás, dado que sus hijos pequeños no vivieron el contexto del conflicto armado como ellas lo vivieron, manifiestan como una gran excepción el que desde el nacimiento de sus hijos e hijas no ha estado presente la violencia. Pareciera que al preguntarles por la violencia las madres la asemejan con una violencia absoluta y no con acciones micro relacionales:

No se ha presentado por la razón de que mis hijos nacieron en esta ciudad (Madre 2).

La violencia no se presentó cuando nacieron mis queridos hijos. Fue una experiencia muy bonita estar y dejar atrás todos los malos recuerdos y comenzar de nuevo (Madre 8).

Así mismo, las madres identifican excepciones a las violencias en la vida de los niños y las niñas en acciones pequeñas y concretas que son expresión de la paz imperfecta, entendida como:

promover que los conflictos sean gestionados, transformados o regulados de manera pacífica (...) estas *interacciones de los espacios donde se potencia la regulación pacífica de los conflictos es una cualidad de esta Paz imperfecta* (...) Esto hace que sean muchos los actores y actrices de la *Paz* y también que desde cualquier espacio se pueda impulsar la misma. De esta manera se puede obtener el máximo beneficio, *favorecerse a si (sic) mismo y a los demás* (Muñoz, 2008, p. 36).

Al preguntar por una *historia de los niños y niñas en la que no esté presente la violencia*, las madres expresan algunas acciones pequeñas y concretas, al igual que algunas características en sus hijas e hijos que permiten mantener alejada la violencia. Esto empieza a mostrar elementos que aportan a la paz imperfecta y a la construcción de las subjetividades de los niños y niñas de la primera infancia desde el cuidado y el respeto por el otro, y desde elementos como la curiosidad. Se puede ver así cómo los niños y niñas participan activamente desde la primera infancia en su constitución como sujetos políticos capaces de aportar a la construcción de paz, y lo hacen desde su relación con adultos significativos, principalmente de su familia. Así mismo, estas narrativas muestran que *al instaurar relatos desde las excepciones se van hilando al relato los recursos y potencias* presentes en los niños y niñas y que han emergido en sus relaciones significativas:

Mis niños son pequeños y son curiosos, y no se presenta la violencia (Madre 2).
Hoy en día mis hijas no están presentes en la violencia por el motivo que las he enseñado a ser amables, dóciles y que respeten a los demás (...) Su ambiente son los parques, juegan con arena y son felices (Madre 1).

Experiencias con agentes educativos

Así mismo, en el grupo de agentes educativos, aparece la referencia a las excepciones a la violencia en la vida de los niños y las niñas desde la tranquilidad, la calma o la ausencia de acción. Al preguntar por las *interacciones en el jardín en las que no esté presente la violencia*, algunas de las docentes asocian la ausencia de violencia con momentos de total inmovilidad, calma y tranquilidad de los niños y las niñas como son los momentos de dormir, de la comida o de ver televisión:

En el momento de dormir (Profesora 1).

En el tiempo de juego los niños y niñas utilizan los juguetes para hacer armas. Donde no hay violencia diría que en el tiempo de sueño y alimentación (Profesora 3).

Cuando Niño 11 está almorzando es calmado, no se le nota nada de violencia con ningún compañero (Profesora 3).

Un momento particular en los que los niños parecen tranquilizarse o hacer menos uso de sus actos bruscos es a la hora de ver televisión (Profesora 4).

Las y los agentes educativos mencionan *excepciones a la violencia en las relaciones desde acciones pequeñas y concretas*, expresión de paz imperfecta. Una de las docentes identifica acciones pequeñas cargadas de afecto en su relación con los niños y niñas que aportan a que la violencia no se presente o se presente menos en la vida de los niños y niñas:

Uno trata a los niños con cariño como cuando uno les regala una caricia o les habla cariñoso (Profesora 2).

Algunas docentes identifican actividades cotidianas como el canto y el caminar como momentos en los que no se presenta la violencia, y los niños y las niñas se relajan y no se percatan de situaciones que puedan desencadenar la violencia:

Cuando cantamos los niños tienen una actitud más relajada, no están tan atentos a lo que hace el compañero y se presentan menos conflictos (Profesora 4).

Cuando están caminando no hay violencia. Cantan con entusiasmo y se dedican a lo que están haciendo (Profesora 3).

En consonancia con las ideas de Tomm (1994, en White, 1994), y de Monk y Winslade (2013), en la investigación que da base a este capítulo se pudo constatar que externalizar el problema de la violencia permitió que los niños y sus familias dejaran de

sentir culpa por la violencia. Si bien la culpa está presente en las violencias asociadas al conflicto armado, esto no implica que cada actor deje de asumir la responsabilidad frente a sus actos. Para que se asuma esta responsabilidad es clave que la externalización vaya acompañada de un proceso de recuperación de la memoria de los hechos vividos y de resignificación de los mismos.

Selección, memoria y resignificación de los hechos vividos

La memoria de los hechos desde las voces de los niños y niñas en edad temprana, y de sus agentes relacionales implica escuchar aquellas que han sido silenciadas y que, como lo mencionan Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño (2012), se han mantenido en el olvido. Bello y Ruiz (2002, p. 69) refieren que: “La falta de palabras indica la imposibilidad de dar nombre a lo acontecido”. Pérez-Sales (2004, p. 29) enfatiza en que “La experiencia traumática tiene un carácter inenarrable, incontable, incompañable. (...) Parte de ese carácter inenarrable tiene que ver con el propio carácter confuso de la experiencia. Con las dificultades para evocarla”. Lykes (2003) postula que, en las situaciones en las que se presenta la violencia, emergen grandes silencios que llevan a que la comunidad y las siguientes generaciones, que no vivieron la violencia de manera directa, construyan especulaciones. Alvarado et al. llaman la atención frente a que:

muchos de los niños y niñas deben silenciar los relatos sobre sus propias vidas, por temor a perder a sus seres queridos o por temor a recibir represalias tanto de sus seres cercanos, como de las personas vinculadas a los grupos armados (Alvarado, et al., 2012, p. 96).

La propuesta de la presente investigación, en sintonía con los planteamientos de Alvarado et al. (2012), implica una deconstrucción histórica de lo vivido y una reconstrucción orientada a la paz que, como expresan estos autores, incluye la relación entre el pasado, el presente y el futuro. El llamado a estas voces de vivencias pasadas, presentes y de posibilidades futuras permite no olvidar lo vivido o lo silenciado y descubrir en aquellas voces alternativas de transformación aquello que se aparta de una mirada determinista acerca de la vida de las personas y vuelve a ellas, dando gran voz para encontrar, en esas voces hasta el momento olvidadas, los aprendizajes y lo que no se quisiera olvidar de lo vivido.

Con una perspectiva similar Robaina (2001) enfatiza en la importancia de construir posibilidades futuras que retomen las vivencias pasadas y partan de las experiencias presentes. Esto implica sacar a luz aquello de lo que no se habla, sin partir de una lectura deficitaria y centrada en la enfermedad. Así, propone visibilizar las voces silenciadas desde la posibilidad de transformación que ya se ha empezado a gestar con las excepciones. Robaina (2002) menciona que dichas voces incluyen la militarización de la vida cotidiana y la internalización de las prácticas culturales violentas, con la subsecuente ley del silencio. Por lo cual, al volver a dichas voces, a sus memorias o a aquello que no quisieran olvidar de lo vivido, es clave dar lugar a las mencionadas construcciones culturales sobre la militarización y las prácticas violentas, como también lo han planteado Alvarado et al. (2012), Monk y Winslade (2013) y Estrada, Ibarra y Sarmiento (2003).

Apoyándose en los planteamientos anteriores, la investigación que da base a este capítulo partió de realizar un taller de construcción de muestras artísticas y exhibición entre las y los participantes de los materiales producidos, que se referían a aquello vivido que no se quisiera olvidar y a los aprendizajes ligados a posibilidades de acción en el presente y en el futuro, buscando que la memoria no evocara la re-victimización. Al preguntar por experiencias individuales de los niños y niñas, sus familias y agentes educativos, siempre estuvo presente la carga cultural de dichas narrativas. Debido a que la memoria corresponde a procesos culturales de construcción identitaria y de pertenencia a colectivos, el taller orientado a dicha temática, buscó involucrar en el diálogo a los distintos actores (niños, niñas, familias y agentes educativos), después de un trabajo previo de externalización de la violencia con cada uno de los grupos de actores (niños y niñas acompañados por un familiar o docente, familias, agentes educativos) por separado. Las voces de los niños y las niñas emergieron principalmente desde el dibujo, y las de las familias tanto desde el dibujo como desde la oralidad.

Al indagar por *aquello que no se quisiera olvidar*, algunas familias hacen referencia a sus memorias en torno a la familia, al territorio rural que tuvieron que dejar para venir a las ciudades y al medio ambiente presente con frecuencia en dicho territorio. Aun cuando en algunas oportunidades no aparezca referencia explícita en las palabras, sí la hay en los dibujos:

Lo que nunca olvidaría: el lugar donde nací y crecí. Aunque ya no exista en físico en mi memoria siempre existirá (Madre 7).

Lo que no quisiera olvidar: la infancia al lado de mis padres y familiares es lo que más recuerdo (Madre 1).

No quiero olvidar todo lo vivido en mi ciudad. Que fueron y seguirán siendo recuerdos que... [nos] hacen felices para siempre (Madre 2).

Esta madre enfatiza en la memoria de la familia e identifica el recuerdo desde la felicidad, pero también desde los recuerdos difíciles frente a lo vivido:

Pues muchas cosas de mi infancia, con mis hermanos, con mis padres, cosas muy difíciles que uno vive con las personas que a uno luego se le quedan en la mente (Madre 2).

Por otro lado, a pesar de que la pregunta se orientó desde aquello que no se quisiera olvidar, algunas familias evocaron sus memorias desde los *relatos dominantes o narrativas hegemónicas basados en la violencia y la vulneración*, hilando a los mismos ciertas posibilidades de transformación. En el siguiente fragmento se puede ver que, aunque intento posicionar a la familia desde la no afectación, la familia permanece en la mayoría de sus intervenciones en lenguaje del déficit:

Investigadora: ¿Qué aprendieron de lo vivido?

Madre 2: De lo que viví las cosas ahora están muy diferentes, demasiado, se nota la diferencia.

Investigadora: ¿Qué crees que las niñas han aprendido?

Madre 2: Pues ahí sí, como ellas no vivieron este tema, cuando pasó este tema ella ya tenía un añito... nunca nada.

Investigadora: Y ¿con quienes más están hablando eso? ¿Qué crees que han aprendido ellos?

Madre 2: No, pues es que lo que pasó, sinceramente, como que nos desintegramos, eso nos afectó, ya no hay como que le digo, esa tranquilidad.

Algunas familias no se ubican en las narrativas hegemónicas de violencia y vulneración, sino que hacen referencia a la *preferencia por el olvido de todo lo relacionado con el conflicto armado*:

Investigadora: de lo que vivieron en el conflicto armado o lo que vivieron al venirse a vivir aquí, ¿qué de eso no quisieras olvidar?

Madre 2: Relacionado con el conflicto ¿qué sería? Eh, no sé, no sé, del conflicto no quisiera saber nada, la verdad no.

Así mismo, algunas de las familias se refirieron al *desplazamiento como huida del conflicto, como cuidado de la vida propia y familiar y como construcción de una nueva vida*. La siguiente narrativa de un padre de familia muestra esa tendencia de que hay desplazamiento a Bogotá por protección de la familia, pero enfatiza en que hay secuelas que quedan del conflicto armado y del desplazamiento, también expresa exclusión y temor frente a quien inicia esa nueva vida, así como que el trabajo se constituye en un elemento clave en esa etapa:

La violencia hacia las personas. Los robos y el conflicto entre paras³ y guerrilla, donde no se podría sobrevivir de un momento a otro se podría ocurrir una desgracia en la familia, por eso es mejor perder todo lo material y correr donde se puede vivir mejor, aunque las secuelas quedan y nunca se puede olvidar. (...) Lo importante es que estamos bien, lo difícil la ciudad tan grande, la forma como acomodarse donde uno no conoce a nadie, muy duro para vivir, conseguir un trabajo donde nadie le da información si es un ladrón otra cosa parecida. Bogotá es la ciudad que me ha acogido, no olvidando todo lo que pasa allá y acá. Muchas dificultades que no me he podido olvidar (Padre 6).

Por último, para algunas de las familias la pregunta por aquello que no se quisiera olvidar de lo vivido llevó a *identificar posibilidades, aprendizajes y potencias en medio del conflicto armado*. A pesar de las dificultades se vive el presente desde el interés de alcanzar la felicidad, se valoran las posibilidades que emergen al contar con el trabajo, la buena salud y los amigos. En la descripción del dibujo algunos padres y madres hacen referencia a los cambios vividos de manera positiva que se experimentan tras el desplazamiento:

³ Diminutivo para los grupos paramilitares que emergieron en Colombia con soporte económico de las clases altas, por momentos con apoyo del gobierno, para contrarrestar las guerrillas liberales revolucionarias.

Del desplazamiento, pues algo que no quisiera olvidar, no pues eso después de venir acá a vivir fue un cambio y pues gracias a Dios ha sido para bien entonces. Eso sí lo vivo lo más que se pueda y al lado de mis hijos pues ahí estoy bien, eso sería (Madre 1).

El cambio ha sido genial (...) [a] lo que estamos ahora, ha sido espectacular. Antes estábamos enfermos como de violencia y estábamos mal, no teníamos la vida al 100% y ahora ya estamos bien, y ahora vivimos excelentes, esperamos que el cambio sea totalmente para tener una familia feliz. Ahora tenemos trabajo, tenemos salud, también tenemos amigos, trabajo, tenemos vivienda, tal vez pues vivimos en arriendo pero vivimos bien en la ciudad. Hemos superado todos esos obstáculos y pues eso del pasado eso ya, pues tal vez estábamos mal pero ahora sí ya estamos bien, y eso así (Padre 5).

Similar a lo anterior, en la conversación con una madre se muestra el interés por seguir adelante a pesar de lo vivido, el fortalecerse y el valorar la familia, como parte de las posibilidades, los aprendizajes y las potencias en medio del conflicto armado:

Investigadora: Difícil, bueno Madre 7, cuéntame qué aprendieron ustedes como familia, que aprendiste tú con todo lo que vivieron.

Madre 7: Pues yo pienso que yo aprendí que (...) a veces uno pasa situaciones difíciles pero (...) la vida sigue, y ya no mirar atrás sino adelante. Digamos, yo ya tengo mi hija, ya tenemos un hogar y pues ya seguir adelante. Por él y por uno a pesar de lo que pasa porque son ratos difícil[es] y complicados pero (...) igual ya pasó (...) Bueno pues eso hace que uno se fortalezca más y hace que valore más las cosas, porque a veces uno no sabe lo que tiene, eso pasa, a veces uno aprende a valorar más los hijos, a la familia en general. Aprende a valorar porque esas cosas ayudan mucho porque hay gente que no sabe, entonces eso pasa.

Investigadora: Bueno, entonces me decías que eso que aprendieron es cómo ser cada vez más fuertes.

Madre 7: Sí, ser más fuertes en todo sentido, en afrontar las cosas (...) porque la vida está llena de problemas entonces intentamos sobrevivir y si pues vivimos así y aprendemos que las cosas no son tan fáciles y aprendemos valores y eso.

Tras haber mapeado los efectos de la violencia en la vida de los niños y niñas y sus relaciones, identificado las excepciones al relato dominante basado en la violencia y recuperado la memoria de los aprendizajes en medio del conflicto armado, empiezan a emerger otros elementos que hacían parte de la experiencia pero quedaban desatendidos al no corresponder con el relato dominante, como lo son las potencias.

Recursos y potencias

En la investigación que da base al presente capítulo partí de considerar que las subjetividades de los niños y niñas en contexto de conflicto armado se construyen en las prácticas dialógicas en las que participan, las declaraciones acerca de ellos y ellas les constituyen como personas (Gergen, 1996, 2006, 2007, 2009). Por lo anterior es fundamental aportar a que sus subjetividades se constituyan desde la potencia y no desde la

carencia, debido a las consecuencias diferenciales que tiene el posicionarse desde la victimización, o desde el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos políticos (Alvarado y Ospina-Alvarado, 2009) capaces de aportar a la construcción de paz. Las subjetividades de los niños y las niñas están compuestas por múltiples voces, aun cuando como lo ha mostrado el enfoque narrativo (White y Epston, 1993) solo algunas de ellas tienen cabida, las que encajan con el relato dominante.

Privilegiar unos relatos u otros, tiene implicaciones significativas sobre la vida de las personas y sus relaciones (Pérez-Sales, 2004). En el caso de los niños y niñas en contexto de conflicto armado esta elección da lugar a una visión de los mismos desde la victimización, la carencia y el déficit, o desde su participación activa en generar procesos de construcción de paz. Este cambio en el relato es fundamental teniendo en cuenta que las voces de los niños de la primera infancia han sido invisibilizadas y generalmente contempladas desde la indefensión. Como plantean Fried Schnitman y Schnitman (2002), concebir los relatos dominantes como una posibilidad entre otras, pero no necesariamente como la más deseable, permite construir nuevas tramas en las que los sujetos asuman posturas activas frente al conflicto. En términos de Monk y Winslade (2013) esto implica indagar por las historias preferidas por las personas en un momento específico.

El afecto es una de las potencias presentes en los niños y niñas, tanto en el nivel individual como en el relacional. Una de las madres al referirse a su hijo menciona el querer a sí mismo como un paso previo a querer a las demás personas, elemento que hace parte de una construcción subjetiva y de un aporte a la paz desde el afecto:

Se quiere a sí mismo para poder querer a los demás (Madre 2).

Entre las potencias relacionales, aparece el afecto ligado a la unión y los valores presentes en las relaciones de los niños y las niñas con sus familias como vía para que sus relaciones con otros estén basadas en dichos valores:

Que los niños tengan valores sobre las demás personas. Y valoren lo que los padres les podemos ofrecer. No riquezas sino con mucho amor (Madre 2).

Que son niños hermosos y brindar todo lo que sea necesario para que puedan ser personas de bien (Madre 1).

Salir con hijos adelante día a día y estar unidos en familia y brindarles buenos ejemplos (Madre 8).

Los niños y las niñas de la primera infancia aportan al *potencial comunicativo para la construcción de paz desde el diálogo pero a la vez desde su acción*. La descripción de su hijo que hace una de las madres da cuenta del intercambio de juguetes como una de las acciones en las que los niños se comunican y aportan en el encuentro con los otros y las otras. Del mismo modo, la madre hace referencia al potencial ético presente en su hijo, dado que es capaz de compartir con otros en acciones como el intercambio de juguetes. La descripción sobre el niño también da cuenta del potencial creativo para la transformación de conflictos, al mencionar que llega a acuerdos:

Trata de hacer las paces, busca los modos de resolver los conflictos que se presentan. Escucha, habla, intercambia juguetes, trata de hacer las paces, ofrece disculpas (Madre 1).

El compartir se constituye en uno de los elementos fundamentales de la constitución subjetiva de los niños y niñas, al igual que en un *potencial ético desde el cual ellos y ellas aportan a la construcción de paz*. El relato de una de las madres sobre su hijo hace referencia al compartir y a la compasión frente al dolor de otros, incluye la búsqueda de alternativas para que los otros niños no estén tristes, el disfrute con los otros y otras y la búsqueda del encuentro como goce como constitución subjetiva y a la vez aporta elementos que muestran el potencial del juego y el disfrute con otros y otras, como una vía hacia la construcción de paz significativa en los primeros años. El relato de esta madre hace referencia a cómo su hijo invita a sus compañeros y compañeras a divertirse con él y a cómo disfruta esos encuentros:

Se divierte e invita a otros para que jueguen, comparte, anima para que se diviertan juntos, si ve llorar a alguien le habla y anima para que no llore más (Madre 1).

Otra madre, incluye también la alusión al potencial ético que aparece con aquel orientado al juego y al disfrute. Menciona que su hijo se relaciona con sus compañeros y compañeras como un modo de aportar desde los primeros años a la construcción de paz y, a la vez, a la de él mismo como sujeto. Con respecto al potencial ético, la madre expone que su hijo comparte los juguetes con sus compañeros y compañeras. Lo describe como respetuoso, el reconocimiento del otro como legítimo en la diferencia se constituye en un aporte a la construcción de paz. Frente al potencial del juego y el disfrute con otros y otras refiere que el juego le permite a su hijo encontrar vías alternativas de expresión, de modo que no son necesarios los gritos. En el juego emerge también el compartir:

Se relaciona con los niños. Corre a jugar a pasarle el juguete. Trata de mover los juguetes y llamar la atención (no gritando). Él es muy respetuoso. En lugar de ser una persona muy egoísta, comparte lo que él tiene (Madre 2).

Adicional a la presencia del potencial ético y de aquel que retoma el juego y el disfrute, en el relato de una de las madres aparece el potencial de exploración, indagación y ser activo como un elemento que aporta tanto a la constitución subjetiva en los primeros años, como al establecimiento de relaciones para la construcción de paz:

Es un niño muy agitado. Lo que ve lo coge. Si uno necesita algo se lo pasa. Todo quiere explorar; para que esto, para que lo otro. Le gusta mucho jugar, ser una persona servicial, compartir (Madre 2).

Permitirse sorprender frente al mundo y lo nuevo lleva a los niños y niñas a querer explorar el mundo, lo que luego, con el desarrollo del potencial ético, se constituye en el cuidado del mismo. Del mismo modo las preguntas frente a lo novedoso, llevan a la construcción de un sujeto que investiga, que es inquieto frente al mundo y que desde la investigación puede aportar a la construcción de paz. Esto se relaciona con la propuesta de *Las escuelas como territorios de paz* (Alvarado, et al., 2012) en la que se propone la investigación acerca de las propias raíces y contexto socio-cultural como vía para deconstruir los modos de relacionamiento y reconstruir otros modos que aporten a

vivencias cotidianas y relacionales de la paz. El potencial relacionado de exploración e indagación aparece en la narrativa mencionada seguido del potencial del juego y el disfrute con otros y otras, y del potencial ético. La madre menciona entre las características de su hijo el ser servicial y el gusto por compartir y por jugar, elementos que a la vez aportan a procesos de construcción de paz desde el cuidado por la relación con otros y otras.

Historias alternativas de paz y futuros deseados

Como lo menciono en el acápite anterior, en la investigación que da base a este capítulo parto de que los niños y niñas que han vivido el contexto del conflicto armado cuentan con múltiples historias que constituyen sus subjetividades. La apuesta de esa investigación es la de aportar –desde los procesos relacionales de los niños y niñas, sus familias y agentes educativos– a la construcción de historias alternativas acerca de los niños y niñas en las que se posicionen de manera activa en procesos cotidianos de construcción de paz. Una vía privilegiada para la construcción de historias alternativas de paz es la orientación hacia las posibilidades futuras.

Retomo los planteamientos de Carey y Russell (2002) acerca de la importancia de co-crear argumentos de subjetividad e identidad alternos, por medio de conversaciones de re-autoría. En el caso de mi investigación estos argumentos son alternos a la violencia como única vía de resolución de los conflictos y a la violencia como dominante de la vida de los niños y niñas cuyas familias han vivido en contexto de conflicto armado y de sus relaciones. Mi propuesta coincide con la idea de Carey y Russell de que la subjetividad y la identidad están compuestas por múltiples argumentos y facetas y no por una única historia, por lo cual es posible aportar a construir conjuntamente argumentos alternativos que retomen historias, que han estado presentes en la vida de la persona, pero que han sido desatendidas al no encajar con el relato dominante.

Las conversaciones de re-autoría pasan por indagar acerca de múltiples relatos pasados y presentes que contradigan la historia dominante de la vida de la persona (Carey y Russell, 2002; White y Epston, 1993). Siguiendo a Carey y Russell esa indagación permite enfatizar en eventos previos que han sido insignificantes hasta el momento e identificar la comprensión de las personas acerca de estas excepciones o eventos únicos; posteriormente, la intervención consiste en ligar las excepciones entre sí y de este modo ir articulando a la historia dominante algunos eventos alternativos. White (2007) menciona la importancia de incluir adicionalmente preguntas que incorporen lo propuesto por Bruner como el panorama de la acción y el panorama de la identidad. Es decir, indagar tanto por las acciones, los eventos o los hechos, como por las vías alternas de posicionarse frente a las identidades propias y las de los demás.

Los talleres creativos desarrollados con los niños y niñas permitieron un tránsito desde la afectación hacia la identificación de posibilidades. Los sentidos de paz en varios niños y niñas estuvieron orientados a la espiritualidad, aun cuando en la investigación no se indagó directamente por ese componente:

Entrevistadora: ¿Qué han escuchado hablar de la paz?

Niña: Que todos le dieran la paz a Dios (...)

Niña: Que Dios dijo que les den la paz (...)

Niño: Dios.

Niña: Rezar.

Así mismo, los niños y las niñas identifican el compartir como un valor significativo para aportar a la construcción de paz, mencionando actores significativos en el centro infantil y la familia, quienes les han enseñado dicho valor, en momentos tan significativos como el juego:

Entrevistadora: ¿Cómo podremos hacer algo entre todos?

Niña: Compartir.

Entrevistadora: ¿Quién te enseñó a compartir?

Niña: Mi profe (...)

Niño: Con mi mamá haciendo papeles de avión.

Adicional a esto, la construcción de historias alternativas implicó articular a los relatos sobre la subjetividad de los niños y niñas sus potencias y las de sus relaciones, como fue ampliado en el acápite anterior sobre recursos y potencias. Así mismo, en este proceso fue fundamental hacer una distinción entre los niños y niñas con sus relaciones y Don Violencio como problema, lo cual fue descrito en el acápite sobre externalización. Otro elemento clave fue la indagación por las múltiples voces de otras y otros y significativos presentes en los niños y niñas (Carey y Russell, 2002; Shotter, 1996, en Pakman, 1996). Por último, enfatice en la orientación a las posibilidades futuras como un modo de aportar a la construcción de narrativas alternativas de paz. Como lo mencionan Anderson y Goolishian (1998) para generar alternativas de futuro, es fundamental construir una comunidad entre consultantes y terapeutas, en la que se incluyan sus recursos y conocimientos.

Retomando los planteamientos de White (2007), en la investigación que da base a este capítulo, es importante la identificación de recursos individuales y comunitarios; su posicionamiento como excepciones en la historia dominante saturada por la violencia; la articulación de los recursos con el significado de los mismos para las personas y la comunidad; y la orientación a posibilidades de acción futura desde la paz, teniendo presentes las implicaciones de la relación, pasado, presente y futuro. Según dicho autor estos elementos facilitan la re-autoría de historias comunitarias, al aportar a la deconstrucción de creencias en las que la violencia se vive de manera natural y se internaliza en los individuos.

La propuesta de White (2007) sobre una orientación a futuro que incorpore el pasado y el presente, se relaciona con los planteamientos de Muñoz (2008):

El futuro, que comenzamos a construir hoy –sino ya en el pasado– tiene al menos tres componentes (...) El primero de ellos es que (...) está basado en el conocimiento del pasado; el segundo es que debemos tener una aproximación «científica» al mismo –en contra de las utópico-violentas–; y la tercera es que solo será alcanzable si el trabajo que se realice es inter y trans(cultural)disciplinar (p. 41).

Lederach enfatiza en la conexión entre el presente y el futuro, muestra el futuro como un horizonte que se empieza a construir en el presente:

pensar sobre el horizonte de futuro. La imagen de un horizonte puede ser un modo apropiado de imaginar el futuro, puesto que un horizonte puede ser visto, pero no tocado. Puede orientar, pero implica un avance permanente en lo cotidiano. El futuro es algo que podemos visualizar pero no controlar (Lederach, 2009, pp. 40-41).

En sintonía, con el planteamiento de Lederach, Muñoz menciona que para construir la paz es necesario mirar al futuro como un espacio en el que se regulen los conflictos por medios pacíficos:

Un *futuro* que en definitiva es el único espacio donde podremos dar solución a los problemas de la *Paz* que tenemos planteados (...) debemos inventar y buscar esos escenarios donde la *Paz* se extienda, donde se produzca la convergencia de las circunstancias que hagan posible que los conflictos se regulen lo más pacíficamente posible (Muñoz, 2008, p. 38).

Esto implica, como lo ha propuesto Gergen (2012), construir nuevos mundos de significado y futuros alternos, para lo cual es necesario participar en las relaciones y cuidarlas. El cuidado de las relaciones permite transformar el conflicto, de modo que no termine en la alienación o la agresión que en últimas deteriora las relaciones y limita su potencial creativo.

De la mano de los planteamientos anteriores en el estudio indagué a las familias y a las y los docentes por opciones posibles futuras en las que no estuviera presente la violencia, o estuviera presente menos que en otros momentos en la vida de los niños y las niñas, en las relaciones familiares y en las relaciones en la comunidad. Con respecto a la vida de los niños y las niñas las familias enfatizan en la educación y formación en el presente como posibilidad de futuro alternativo. En el caso de las siguientes narrativas de dos mamás, ellas mismas se implican en la construcción del futuro de sus hijas e hijos:

No quisiera para el futuro la violencia, quiero y busco la forma de evitar y acompañar en las diferentes actividades diarias. Tienen que estudiar y prepararse para salir adelante (Madre 2).

Vivir en otra ciudad, estar lejos. Trabajando, ver otras oportunidades, crecer estudiando. Sacarlo adelante estudiando (Madre 8).

Algunas docentes enfatizan en la importancia de que la enseñanza no esté solo a cargo de la escuela, sino que se vincule la familia, como vía para que la violencia no esté presente o se presente menos a futuro en la vida de los niños y las niñas:

Es importante que los papitos de los niños participen en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues de esta manera se logrará un verdadero aprendizaje significativo (Profesora 1).

El siguiente fragmento de conversación con una madre muestra su interés en la educación y formación de los padres a sus hijos e hijas en el presente como posibilidad de construir un futuro alternativo a la violencia:

Investigadora: ¿Qué podrían hacer para que no se repitieran esos hechos, eso que vivieron?

Madre 2: Eh pues no sé, enseñar a los hijos a vivir, eso.

Investigadora: Bueno, y para que eso no se repitiera ¿estaría dentro de las posibilidades tuyas enseñar a tus hijos algo más?

Madre 2: Si eso

Investigadora: Y ¿qué tendrían que estar haciendo otras personas para que eso no se repitiera?

Madre 2: Hmmm ¿qué sería? No sé, brindar una nueva educación sería, como familia.

Una de las madres muestra cómo la educación y la formación como vías para construir un futuro distinto deben darse desde el gobierno:

Investigadora: Ok, y ¿qué tendrían que hacer digamos otras personas, qué tendrían que hacer otras instituciones, por ejemplo el gobierno u otras personas, para que estos hechos no se repitan?

Madre 7: Eh bueno hay muchas cosas que pueden hacer, que dejan de hacer, hay muchas cosas por ejemplo más cuidado a los niños para que no se pierdan tanto porque desde ahí es que se forma todo realmente porque si los niños se forman desde un principio no hubiera lo que se ve ahora. Desde ahí es que yo pienso que desde ahí, porque a un hombre desde adulto no se le puede formar porque ya está formado y a un niño es donde toca ponerle más cuidado y el gobierno debería empezar por ahí por los niños a formarlos para que no exista la guerra pues desde ahí sale todo, desde ahí comienza todo.

El fragmento de conversación que se presenta a continuación muestra cómo la educación, como vía de un futuro alternativo, se identifica como una necesidad no solo de los niños y las niñas, sino de sus familias:

Investigadora: Y por ejemplo, ¿qué fortalezas hay ahora en el presente?, ¿qué fortalezas hay en la familia que les permitirían un futuro distinto?, ¿qué cosas buenas hay en la familia para poder pensar en un futuro diferente?

Madre 2: Hmm la seguridad que ahora tiene mi mamá, mis hermanas, para un futuro; yo por ellas, por mis hijas, quiero acabar de estudiar, seguir estudiando.

Así mismo, en la orientación a posibilidades futuras, tanto las familias como las y los docentes destacan la agencia de los niños y niñas desde la primera infancia en la construcción de su futuro. El relato de una madre evidencia su confianza en que sus hijas aunque son pequeñas son quienes tienen que tener la fortaleza para tramitar los conflictos cuando estos se presenten en el futuro. El relato muestra cómo la constitución de las niñas y los niños desde su primera infancia como sujetos políticos les permite transformar los conflictos y aportar a la construcción de paz sin que el adulto tenga que dar las respuestas y trazar los caminos:

Para el futuro de mis hijas no sabría decir si están presentes o no en la violencia por el motivo que el sol no se lo tapa con un dedo, ni tampoco yo como su madre puedo estar sobreprotegiéndolas de la vida a futuro de ellas, sé que tienen que enfrentarse a los problemas y saber sobrellevar los conflictos que se presenten (Madre 1).

Con respecto a las relaciones familiares, algunas familias refieren incertidumbre e inmovilidad, no saber qué hacer para que el pasado de la violencia no se repita:

Investigadora: ¿Y qué podrían ustedes hacer como familia para que eso no volvieran a vivirlo? Tú me decías queríamos cambiar esa vida que teníamos para no volver a vivir esa vida, si ustedes cambiaron a una nueva vida, ¿cómo no volver a cambiar a esa otra?

Madre 2: ¿A esa otra? No sé la verdad, no he pensado todavía cómo no volver a eso.

Al pensar en posibilidades futuras algunas familias mencionan el sueño de regresar al territorio rural contando con la garantía de la seguridad:

Yo sueño con una casa en un pueblo tranquilo donde podamos vivir felices con mis hijos, que podamos estar cerca de los familiares (Madre 2).

Sin embargo, este posicionamiento desde el sueño puede convertirse en un elemento utópico, en el que aunque la madre desee que esto suceda, no está en sus manos el hecho de que suceda. En ese caso se requerirían cambios a nivel estructural y no solo los cambios a nivel relacional que se proponen en la presente propuesta de intervención.

Por otro lado, algunas madres proponen la construcción de un futuro apartado del contexto del conflicto armado como garantía de no repetición. Como se muestra en los relatos de algunas madres, un futuro familiar con tranquilidad y nuevas oportunidades implica no volver al territorio en el que se presenta el conflicto armado, garantizando así la protección de la familia y en particular de las hijas y los hijos:

Alejándose de esos lugares y comenzar de nuevo. Con nuevas oportunidades (Madre 8).

La construcción de un futuro apartado del conflicto armado implica el trabajo como opción de crear un futuro distinto a la violencia, según lo refieren algunas familias. Como

se ve en el relato de una de las madres el trabajo se muestra como una opción para poder tener tiempo en familia y compartir:

Bueno no, pues lo importante es ser, es tener un trabajo estable, y pues de ahí hay tiempo para la familia, compartir (Madre 7).

Algunas familias refieren que la orientación a posibilidades futuras implica contar lo sucedido como posibilidad de no repetición, dado que implica la oportunidad de acción frente al cambio, aun cuando en momentos no sea escuchado por los demás:

Pues bueno, las experiencias que uno vivió antes, pues puede contarlas y compartirlas con la demás gente para que no se repita lo que pasó, pero la gente ahora en día es muy incrédula, entonces no creen en cosas, entonces eso hace que pasen también las cosas, no aprenden de algo que realmente pasa (Madre 7).

Algunas de las familias enfatizan en que la orientación a posibilidades futuras requiere del papel del Estado en la construcción de alternativas desde transformaciones estructurales y participación política en el escenario público. Como se ve en la conversación con un padre, aun cuando se le pregunta por el rol de la familia en la construcción de futuros alternos, se identifica que es necesario que el gobierno escuche a la sociedad, le brinde los apoyos necesarios para suplir las necesidades básicas combatiendo las inequidades y contribuya a la paz:

Investigadora: ¿Ustedes qué podrían hacer como familia para que todos estos hechos no se repitieran?

Padre 6: ¿Qué podríamos hacer? No pues ahí si no, que el gobierno le ponga más interés si a las personas, sí a la sociedad, porque pues de todas formas el gobierno no ayuda mucho que digamos, entonces eso.

Adicional al papel del Estado, en la orientación a posibilidades futuras, algunas familias refieren en la orientación a posibilidades futuras la importancia del papel de los grupos armados en la garantía de no repetición:

No sé, como le digo es muy difícil porque yo pienso que los grupos que están conformados allá pues es difícil, que ya no existen o haigan pues ahí sí, de pronto habría una oportunidad, pero pues, sería de pronto (Madre 7).

En este sentido, la apuesta por construcción de alternativas futuras, pasa por acciones individuales y micro relacionales, como la formación propia, y la de los y las hijas, o la obtención de un trabajo; e incluyen también acciones a nivel macro, en las que la participación del Estado y el involucramiento de los grupos armados legales e ilegales es fundamental.

Algunas ideas para continuar el diálogo

La investigación que da base a este capítulo muestra la importancia de mantener un lenguaje externalizador en las interacciones con niños y niñas cuyas familias han vivido el contexto de conflicto armado y sus agentes relacionales. Al realizar este ejercicio de externalización con niños y niñas de la primera infancia, sus familias y agentes relacionales, se concluye –en sintonía con Tomm (1994, en White, 1994)– que es posible identificar estrategias para disminuir la influencia del problema en sus vidas y sus relaciones, dado que se separa la subjetividad del niño o niña del problema de la violencia. Como se percibe en las narrativas mencionadas, las historias de los niños y niñas incluyen elementos adicionales a la violencia, siendo posible identificar situaciones que contradicen el relato saturado por la violencia, nombradas como excepciones.

Así mismo, en la investigación que da base a este capítulo, la orientación a la resignificación permitió recuperar las voces que habían sido silenciadas con las violencias asociadas al conflicto armado, identificando en estas voces las excepciones al relato dominante y orientando la conversación a la transformación, en la que se incluyen elementos del pasado, del presente y del futuro.

El énfasis en la identificación de cualidades y atributos se constituye en otro de los aportes claves de la investigación en la que se basa este capítulo. En sintonía con el enfoque apreciativo, esta propuesta permitió focalizar en las voces que contradicen el relato dominante basado en la violencia y en las que emergen potencias de los niños y niñas, sus agentes relacionales, y de la relación entre unos y otros.

Todo el recorrido anterior en torno a la identificación de excepciones a la violencia, la resignificación del pasado y la potenciación de recursos individuales y relacionales, permitió la co-construcción de relatos alternativos en los que los niños y las niñas, de la mano de sus agentes relacionales, se constituyen en actores claves en los procesos de construcción de paz. La investigación se constituyó en este sentido en una apuesta por la construcción de nuevos mundos de significado y de futuros alternos de paz desde el cuidado de las relaciones entre los niños y niñas, sus familias y agentes educativos; y no solo por la comprensión de los significados sobre los niños y las niñas y por la comprensión sobre la paz con la que ellos y ellas cuentan.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, S.V. y Ospina-Alvarado, M.C. (2009). Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política. En G. Tonon (Comp.). *Comunidad, participación y socialización política* (41-60). Buenos Aires: Espacio editorial.
- Alvarado, S.V., Ospina, H.F., Quintero, M., Luna, M.T., Ospina-Alvarado, M.C. y Patiño, J.A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: CLACSO.

- Anderson, H. y Goolishian, H. (1991). Los sistemas humanos como sistemas lingüísticos: implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar. *Revista de Psicoterapia*, 2, (6-7), 41-72.
- Bello, M.N. y Ruíz, S. (2002). *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Carey, M. y Russell, S. (2002). *Re-autoría. Algunas respuestas a preguntas comunes*. Australia, Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Estrada, A.M., Ibarra, C. y Sarmiento, E. (2003). Regulación y control de la subjetividad y la vida privada en el contexto del conflicto armado colombiano. *Revista de Estudios Sociales*, (15), 133-149.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Colombia: Universidad de los Andes/CELSO.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being*. New York: Oxford University Press.
- Gergen, K. (2012). *Principios orientadores del construccionismo social*. Tomado de: <http://www.construccionismosocial.net/2012/05/taos-institute.html>
- Lederach, J.P. (2009). *El pequeño libro de transformación de conflictos*. EEUU: Good books.
- Lykes, M.B. (2003). Una re-interpretación crítica del estrés pos-traumático desde una perspectiva comunitaria e intercultural. En ECAP (Comp). *Psicología social y violencia política* (pp. 211-240). Guatemala City: Editores Siglo Veintiuno.
- Monk, G. y Winslade, J. (2013). *When Stories Clash: Addressing conflict with narrative mediation*. EEUU: Taos Institute.
- Muñoz, F. (2008). La paz. En F. Muñoz y B. Molina (Eds). *Manual de paz y conflictos* (pp. 21-41). España: Instituto de la paz y los conflictos. Universidad de Granada.
- Pakman, M. 1996 *Construcciones de la experiencia humana*. Buenos Aires: Gedisa.
- Pérez-Sales, P. (2004). El concepto de trauma y de respuesta al trauma en psicoterapia. *Norte de Salud Mental*, (20), 29-36.
- Robaina, M.C. (2001). Reparación desde lo terapéutico. *Reflexión*, (27), 27-31. Santiago de Chile.
- Robaina, M.C. (2002). Tortura e Impunidad. Paisajes del dolor, senderos de esperanza. *Salud Mental y Derechos Humanos en el Cono Sur*, (Buenos Aires) pp.101-106.
- Fried Schnitman, D. y Schnitman, J. (2002). *New Paradigms, Culture and Subjectivity*. Cresskil, NJ: Hampton Press.
- White, M. (1994). Introducción. En M. White (Ed.). *Guías para una terapia familiar sistémica* (pp. 9-17). Barcelona: Gedisa.
- White, M. (2007). Externalizing conversations; Re-authoring conversations. En *Maps of Narrative practice*. New York: W. W. Norton and Company.
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

Reflexiones de Dora Fried Schnitman (Buenos Aires, Argentina)

Camila presenta una perspectiva generativa para la construcción de las paces desde las potencias de las personas, abriendo un camino para la construcción personal, familiar y comunitaria, así como para el diseño de políticas públicas. Como punto de partida se apoya en el modelo narrativo que trabaja con la multiplicidad de la experiencia humana, la distinción entre las personas y los problemas, el desarrollo de recursos en las personas para abordar creativamente situaciones difíciles –entre ellos, la externalización, la reconstrucción autobiográfica, la multiplicidad y la posibilidad de elegir las experiencias que consideran valiosas, y las innovaciones necesarias para construir un futuro.

La propuesta se focaliza en la apertura de oportunidades y nuevos rumbos para manejar la complejidad de las situaciones traumáticas, los conflictos vividos y las crisis. Para ello, propone externalizar y mapear el impacto de la violencia asociada al conflicto armado en los niños y niñas y sus relaciones, explorar las excepciones a la violencia; evocar y resignificar la memoria de los hechos vividos, reconocer los recursos y las potencias y construir futuros deseados e historias alternativas que posibiliten la construcción de paz.

Trabaja con la resignificación del pasado, los procesos emergentes y de transformación, las oportunidades que brindan los eventos excepcionales, la innovación y el aprendizaje tal como tienen lugar (Fried Schnitman, 2005). El proceso trabaja especialmente sobre la manera en que se va creando un diseño alternativo para afrontar lo vivido y construir un futuro. Propone un diseño para la relación entre personas, familias y comunidades que incluye la involucración co-participativa –en la que cada uno ellos incide en el proceso de manera responsable y colaborativa–, se focaliza también en los recursos, promueve una práctica proactiva de los participantes y se orienta hacia la proyección de un futuro implementable a la medida de los participantes. En este sentido hay una selección de los temas y un compromiso con el problema guiado por la idea de que hay un antes y un después, y el tiempo es el tiempo de la construcción.

Esta perspectiva provee de recursos para transformaciones personales, relacionales y comunitarias que incluyen: 1) un foco en las potencias de los actores sociales, 2) instrumentos dialógicos y reflexivos que trabajan generativamente promoviendo la construcción de narrativas alternativas, el aprendizaje y la innovación, 3) instrumentos para favorecer la construcción de una visión a futuro, y 4) instrumentos que favorecen que los participantes se posicionen como sujetos proactivos y agénticos.

Referencia bibliográfica

Fried Schnitman, D. (2005). Conflicto y terapia: instrumentos generativos. En P. Estrada y A. Posada (comps.). *Terapia familiar sistémica, experiencias, saberes y conocimientos* (pp. 185-226). Medellín: Editorial UPB.

Conversaciones terapéuticas con mujeres que ponen fin a una relación abusiva: la futurización activa como dimensión del cambio conversacional

Ibar Martínez Melella y Virginia Bravo

El arte de la terapia sigue siendo el arte del chamán, del sumo sacerdote, del médico brujo.
Lynn Hoffman

Introducción

El propósito principal de este artículo es reflexionar acerca de las conversaciones terapéuticas con mujeres que logran poner fin a relaciones abusivas. Para ello, tomaremos segmentos de conversaciones de uno de los casos analizados en una tesis doctoral (Martínez Melella, 2012). Sin embargo, para introducirnos en el tema, primero presentaremos la problemática de la violencia hacia la mujer y luego haremos breve referencia a los puntos centrales de dicha investigación.

La violencia contra el género femenino como problema social y de derechos humanos

Situamos nuestro tema de estudio dentro del campo de la violencia de género o violencia contra la mujer. A nivel internacional, se han producido una serie de debates que reconocen a la violencia contra la mujer como violación de derechos humanos y como un asunto de políticas públicas implementadas por los gobiernos a través de la adopción de diferentes instrumentos legales, tales como la Declaración para la Eliminación de la

Violencia contra la Mujer (ONU, 1993), en Argentina incorporada al texto constitucional⁴; la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (ONU, 1996); y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, celebrada en Belém Do Para (ONU, 1994), aprobada en nuestro país a través de la Ley 24.632.

En el artículo 1 de la Declaración para la Eliminación de la Violencia contra la Mujer se define como violencia de género a

(...) todo acto de violencia que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual y psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada (ONU, 1993, p. 2).

Obviamente, la violencia contra la mujer no es nueva, es un fenómeno histórico con diversas formas de legitimación. Una de sus raíces es el patriarcado, que puede ser considerado como “un sistema de opresión y dominación construido desde, por y para los hombres” (Martínez, 2009, p. 45) basado en una visión androcéntrica del mundo, la cual ya estaba presente en la filosofía griega y luego en la filosofía y teología cristianas que justifican la inferioridad de las mujeres “consideradas parte de la naturaleza, portadoras solo de un alma concupiscible, llena de deseo, causa de pecado y de perdición, hereje, bruja, indigna de sacerdocio e impura por naturaleza” (Martínez, 2009, p. 45).

Sin embargo, junto con los cambios sociales generados en la década del 60 comienza su visibilización como un problema social y en la década siguiente se incorpora a la agenda pública internacional. En nuestro país, con la vuelta de la democracia, en 1983 ingresa a la agenda nacional con la expresión “violencia familiar” (Martínez, 2009). Luego esta expresión fue criticada por encubrir la violencia de los hombres hacia las mujeres a partir de estadísticas internacionales que indicaban que el 75% de los sujetos que padecen situaciones de violencia son las mujeres, un 23% niños, ancianos y discapacitados y un 2% varones (Consejo Nacional de la Mujer, 1999).

Existe un amplio consenso en la bibliografía consultada en que la violencia contra la mujer se origina en las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres establecidas y aceptadas, las cuales responden a un orden socialmente construido que determina una jerarquía y un poder distintos para ambos sexos. Este orden subordina a la mujer con respecto a los hombres, quienes a su vez ejercen poder sobre ellas de distintas maneras, utilizando la violencia como manifestación de ese poder (White, 2004; Velázquez, 2006; Bunch y Carrillo, 1994).

En este mismo sentido, Martínez (2009) sostiene que la violencia hacia el género femenino es la “trama de relaciones que se configuran históricamente a través de una constelación de prácticas discursivas y sociales violentas, encarnadas en relaciones abusivas de poder por parte de los varones hacia las mujeres” (p. 76).

⁴ Según resolución A/RES/48/104 del 20 de diciembre de 1993.

Siguiendo estas argumentaciones, incluimos la violencia contra el género femenino en el campo de la determinación social patriarcal que legitima diversos tipos de prácticas sociales, que a la vez son constituyentes de modos específicos de subjetivación.

Haciendo foco en la relevancia social del tema en épocas contemporáneas, Bunch y Carrillo (1994) realizan una recopilación global de estadísticas que revela que el alcance de la violencia contra las mujeres es abismal y no sólo un fenómeno histórico o que ocurre en países alejados:

En los Estados Unidos la agresión es la causa principal de lesiones a mujeres adultas y se comete una violación cada seis minutos. En Perú, el 70 por ciento de todos los crímenes denunciados a la policía tienen relación con mujeres que son golpeadas por sus parejas; en Lima (una ciudad de siete millones de habitantes), sólo en 1987 fueron denunciadas 168.970 violaciones. En la India, ocho de diez mujeres son víctimas de violencia, ya sea agresión doméstica, abusos relacionados con la dote y asesinato. En Francia, un alto porcentaje de las víctimas de violencia son mujeres, en un 51 por ciento de los casos ésta es ejercida por el esposo o el amante. Estadísticas similares, provenientes de lugares tan diversos como Bangladesh, Canadá, Kenia y Tailandia demuestran que más del 50 por ciento de los homicidios cometidos contra mujeres fueron perpetrados por miembros de la familia (Bunch y Carrillo, 1994, p. 8-9).

Falicov afirma que:

(...) las estadísticas norteamericanas estiman que entre el 21% y el 34% de las mujeres van a ser físicamente abusadas por su compañero en algún momento entre los 25 y los 45 años, y que tres o cuatro mujeres de cada cien serán lastimadas gravemente con regularidad (en Ravazzola, 1997, p. 20).

La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, a partir de datos disponibles de 15 países, informó que en América Latina y el Caribe, el 69% de las mujeres ha sido objeto de abuso físico por parte de su pareja y que el 47% ha sido víctima de al menos un ataque sexual durante el transcurso de su vida (ONU, 1993).

El Observatorio de Femicidios de la Sociedad Civil "Adriana Marisel Zambrano" publica un informe según el cual en la Argentina, durante el año 2010 hubo 260 mujeres asesinadas por violencia de género, un 12,5% más que en 2009, y un incremento del 10% de mujeres fallecidas por incineración.

El Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (ISIS y otros, 2005) publica que en los últimos años se ha observado un incremento de casos de asesinatos de mujeres por razones asociadas a su género, como es el caso de países como Guatemala, Bolivia y Argentina. La Asociación Civil Red de Alerta Entre Ríos (2015) informa que en la Argentina una mujer muere cada 24 horas en manos de su pareja o ex pareja.

Victimización y sobrevivencia como procesos: algunas claves para el abordaje terapéutico

Sluzki (1994) explica el proceso de victimización utilizando un modelo que se aplica tanto a la violencia familiar como a la política⁵. Compara estas problemáticas afirmando que en ambos casos la violencia es perpetrada por quienes tienen que proteger, y que ambas se desarrollan en un contexto semántico que la justifica y mistifica (Sluzki, 1994, p. 351). Consideramos que dicho contexto semántico se encuentra poblado de desvalorizaciones que menosprecian a la víctima y de valoraciones que engrandecen al agresor.

Respecto a las implicaciones terapéuticas afirma que para liberar al individuo de los efectos de la violencia hace falta una reactualización y re-contextualización de las experiencias aisladas que permiten al mismo tiempo una desmitificación y una experiencia de los niveles de contradicción de la historia que los incluye o ancla.

Por otro lado, Sluzki (1994) propone que el proceso terapéutico debe orientarse a neutralizar el componente de distorsión cognitiva y favorecer la construcción de una historia alternativa de los sucesos que libere a la víctima de los efectos destructivos de la semantización mitificante. Cuando la víctima logra realizar una revisión crítica de las distorsiones cognitivas que utilizaba siguiendo el guión del victimario, puede abandonar la sumisión. Este autor afirma que la re-contextualización y la *re-historización* de las experiencias de violencia, permiten el restablecimiento de la autoestima y la dignidad.

Consideramos que parte de la *re-historización* implica rescatar y valorar los recursos personales y sociales que la sobreviviente ha utilizado y puede continuar utilizando en el proceso de des victimización.

Asimismo, también podemos considerar a la *re-historización* como un proceso. Velázquez (2006) habla de un pasaje desde el silencio al relato. En otras palabras, esta transición va desde el silencioso aislamiento a la co-construcción de un relato en el que el terapeuta o quien escuche debe ayudar a reconocer situaciones, a rotularlas como hechos de violencia (sin justificaciones ni minimizaciones que confundan la responsabilidad de los actos) y a pensar dichas situaciones en su conjunto.

No es un proceso sin obstáculos. Acordamos con Velázquez (2006) cuando dice que muchas veces la mujer calla por miedo a las amenazas, más o menos explícitas, realizadas por el agresor y/o por presión familiar. A esto se le suma la desesperanza. La mujer antes de empezar a contar debe considerar que alguien le puede creer y escuchar desde una lógica o perspectiva diferente a la del agresor y además, que esa persona le pueda ayudar a

⁵ También Barudy Labrin (1998) compara la violencia política con la violencia familiar. Habla de “dictaduras familiares” y considera que “tanto en la violencia organizada como en la familiar se encuentran los mismos tres tipos de grupos de personas presentes en todas las dinámicas” (p. 20). El primer grupo está compuesto por los represores, torturadores, abusadores, maltratadores, etc.; el segundo lo conforman las víctimas. Y el tercero lo constituyen los instigadores, ideólogos, cómplices, pero también los pasivos, los indiferentes, los que no quieren saber o los que sabiendo no hacen nada.

modificar su vida. Al mismo tiempo debemos entender, como dice Sluzki (1994), que el agresor aparece mitificado y todopoderoso en situaciones de violencia. Al respecto, Eva Giberti (1992) afirma que cuando se está frente a un sujeto con poder se inhibe la palabra. Hablar significa desafiar el orden establecido.

Por todo esto, para el proceso de des victimización de mujeres es clave la inclusión de otros interlocutores que ayuden a desarrollar el relato de la sobreviviente sin negar su experiencia. El diálogo con los otros, en psicoterapia, en grupos de autoayuda o con miembros de su red social que escuchen sin sostener los estereotipos de género, crea un espacio dentro del cual se genera autonomía, autoafirmación y deseos de recuperación. A la vez que nuevas conversaciones permiten a las mujeres cuestionar versiones dominantes y participar de otras no opresoras. En este sentido, acordamos con Fried Schnitman (2005) que en determinadas condiciones se despliega un proceso que permite que las personas transformen sus perspectivas, experiencias y descripciones, para posicionarse de una manera diferente, cambiando de esta forma sus pautas relacionales.

Investigación de las conversaciones terapéuticas con mujeres que logran poner fin a relaciones abusivas

La investigación en la que nos basamos (Martínez Melella, 2012) se enmarca en el campo de la violencia contra el género femenino y contribuye al abordaje terapéutico de mujeres que quieren poner fin a los malos tratos que reciben de sus parejas. La muestra está compuesta por mujeres que buscan ayuda terapéutica, relatan ser víctimas de violencia de género, expresan el deseo de interrumpir la relación y a continuación expresan que no pueden hacerlo por diferentes motivos denominados “escollos” en la mencionada tesis, por ejemplo, miedo a ser asesinada, miedo a ser mal considerada socialmente, culpa o lástima, etcétera. En cuanto al criterio de selección de la muestra, se incluyeron los casos de mujeres que lograban poner fin a la convivencia violencia durante el proceso psicoterapéutico.

Por lo tanto, dicha tesis explora la conversación terapéutica en casos de mujeres que inician psicoterapia y durante este proceso, se proponen poner fin a la relación, superan los escollos y lo logran. Se focalizó el proceso de cambio desde el contexto terapéutico, es decir, aquello que terapeuta y consultante hacen juntos para alcanzar los objetivos. Específicamente, nos enfocamos en los cambios que ocurren en la conversación terapéutica dentro del segmento delimitado, es decir, desde la expresión de imposibilidades, dificultades o “escollos” para alcanzar los objetivos, al “episodio de cambio” que abarca la implementación de las acciones necesarias para alcanzarlos.

Con el fin de describir dicho proceso de cambio, se exploró minuciosamente en las entrevistas terapéuticas la participación conversacional verbal de cada uno de los miembros de la díada. Luego se seleccionaron los acontecimientos conversacionales que permiten unir teóricamente los puntos extremos del segmento conversacional y construir con ellas las narraciones o puntualizaciones que describen diferentes dimensiones del cambio conversacional o “rutas conversacionales” que definiremos a continuación, ya que estas

puntualizaciones tienen como objetivo describir el recorrido transitado por la díada desde el escollo al episodio de cambio.

Las *rutas conversacionales*, concepto creado en la tesis citada, al igual que la familia de códigos, son un conjunto de acontecimientos conversacionales con un denominador en común, pero además, son un segmento transformativo dentro del “segmento conversacional” delimitado. Señalan un proceso que tiene un punto de inicio y un punto final, cualitativamente diferentes y distantes entre sí. La ruta puede tener varias construcciones conversacionales a mitad de camino, las cuales se denominan “eslabones perdidos” porque conectan cualitativamente ambos puntos.

Dicho con otras palabras, la ruta es un contexto creado por el investigador para ubicar y dar sentido a los acontecimientos conversacionales seleccionados. En los estudios que buscan verificar hipótesis, el marco teórico funciona como contexto para entender el sentido de una expresión determinada. Aquí se busca contextualizar las expresiones usando la misma conversación. En este estudio podemos ver como las expresiones agrupadas en una clase lógicamente superior –*rutas conversacionales*– pueden ser el marco o contexto de sí mismas. Por otro lado, varios de los acontecimientos conversacionales pueden clasificarse simultáneamente en más de una ruta.

Cada una de las rutas constituye una dimensión diferente del cambio conversacional. Pueden transitarse en simultáneo o en forma sucesiva. No siempre una ruta se transita en forma completa.

En el caso de Marcela que presentamos a continuación pudimos describir ciertos recorridos conversacionales que sirvieron de guía en la exploración de los otros casos. Uno de dichos recorridos o rutas fue la del “reconocimiento”. Marcela reconoció la problemática en el contexto terapéutico. Transitó conversacionalmente desde un “no hablar del problema” –en las primeras entrevistas, sólo se refería a problemas laborales– hasta admitir que su pareja maltrataba física y emocionalmente, a ella y a sus hijos. Luego de lograr la separación, amplió aun más su reconocimiento y expresó el maltrato económico y sexual. Otro de los recorridos realizados fue desde “mi red no me quiere ayudar” a solicitar concretamente a cada uno aquello que necesita para lograr el cambio y sostenerlo. Otra de las rutas conversacionales fue desde el “no puedo” al “podré realizar el cambio”. Si bien estas rutas son dimensiones del cambio, no son independientes entre sí. Se consideró que la ruta clave, que en este caso movilizó las transformaciones en las rutas mencionadas, se denominó, “de la futurización pasiva a la futurización activa”.

Reseña metodológica

La tesis que tomamos como base para este artículo parte del supuesto que la díada terapéutica, cualquiera sea el enfoque terapéutico utilizado, tiende a generar una perspectiva acerca de la realidad, a la vez que reconstruye la identidad de los participantes en el diálogo. Asimismo, se propone describir qué ocurre en las conversaciones terapéuticas y no busca validar una forma de realizar terapia; es decir, aquello que surge de ella no

conforma “mapas prescriptivos” sino “descriptivos”. Este enfoque metodológico busca cuidar la espontaneidad del terapeuta y no encorsetarlo en un modelo determinado. Propone que el terapeuta participe libremente en el diálogo para luego describir minuciosamente que ocurrió en ese contexto.

El siguiente apartado presenta una particular puntualización de acontecimientos conversacionales que describen un desplazamiento en la conversación terapéutica. Los acontecimientos conversacionales seleccionados se refieren a la visualización de acciones futuras que realizan Marcela y su terapeuta. El relato expone fragmentos de un dialogo terapéutico en el que aparecen distintas puntualizaciones: en algunas ocasiones, el terapeuta introduce un nuevo tema en el dialogo realizando un giro conversacional, en otras el giro es realizado por la consultante. Claro que estas puntualizaciones podrían realizarse de otro modo. Es el investigador quien las realiza pero no debe olvidarse que el objeto, el dialogo terapéutico, es particularmente circular.

En el inicio se observa que el diálogo gira sobre qué podría hacerle la pareja de Marcela en caso de que ella iniciara acciones dirigidas a separarse. Estas consideraciones fueron desplazadas por otras: qué podría hacer ella para separarse y para protegerse de posibles malos tratos. Siguiendo los términos creados en el proyecto de investigación citado, el “segmento conversacional transformativo” que se describe va desde la expresión de escollos con futurización pasiva (por ejemplo, “si intento separarme, podría matarme”) a la futurización o planificación activa de una salida al problema. Esta transformación concluye poco antes del episodio de cambio.

El supuesto que guía esta exploración es el siguiente: la futurización co-construida en la conversación terapéutica, de acciones propias y ajenas, prepara a la consultante para lograr la interrupción de la convivencia violenta.

Caso Marcela

Marcela, de 47 años, docente de escuela primaria, en una primera entrevista dice que consulta por problemas laborales. Luego, en la tercera entrevista expresa que su pareja la maltrata y manifiesta claramente su deseo de separarse. Sin embargo, al mismo tiempo dice estar “paralizada” por el “terror” a la reacción de él.

Al momento del inicio del tratamiento, hacía 28 años que estaba casada. Convivía con su marido y la menor de sus hijas, de 14 años. Relató que los demás hijos se habían ido “escapando” prematuramente del hogar entre los 15 y los 18 años de edad.

Fragmentos de la conversación con Marcela: “de la futurización pasiva a la futurización activa”

Los primeros acontecimientos conversacionales que inauguran esta ruta aparecen al final de la tercera entrevista. Luego de una larga conversación acerca de la situación de

Marcela, el terapeuta dice: “Esta es la situación, pero vos, ¿qué vas a hacer?”. Ella responde: “Qué se yo, nada, porque no le encuentro salida”.

A pesar de que la díada acuerda que la separación es la solución adecuada al problema, Marcela manifiesta “terror”, “miedo” a la reacción del marido (1)⁶ cuando expresa que ella quiere poner fin a la convivencia. A su vez, manifiesta que la agresividad de él la “paraliza” (2). Con estas palabras, comienza a explicar qué le impide tomar la decisión de separarse.

Marcela: Sí, tenés razón, terror terror.

Terapeuta: ¿Terror a qué? ¿Qué te paraliza?

Marcela: Me paraliza la agresividad de él, terror le tengo.

Afirma que desea separarse pero que, si lo intenta, él podría matarla (3). Seguidamente el terapeuta pregunta “¿cómo separarse sin morir?” (4), desuniendo “separación” de “muerte”. Intervención orientada a la futurización y planificación. Cabe mencionar que esta pregunta no obtiene respuesta en lo que queda de esa tercera entrevista. Recién en la mitad de la cuarta entrevista, Marcela puede planificar una acción para afrontar uno de los problemas imaginados por ella. Hasta entonces, la futurización puede denominarse “pasiva”, ya que se imagina como objeto de la acción de un otro-activo.

En la cuarta entrevista, continuando con la pauta mencionada, la consultante imagina que si se separa, él la va a “perseguir” (5). Además, reitera que él podría matarla (6). A continuación, el terapeuta pregunta “¿cómo defenderse de la persecución?” (7), siendo la segunda vez que pregunta por la forma de afrontar la problemática o de resolver el escollo. De esta forma se intenta desplazar la conversación de una posible acción de él (matarla) a la formulación de una estrategia de defensa, buscando que se posicione de forma activa. Nuevamente, responde que no sabe (8).

Luego, el terapeuta reitera algo expresado anteriormente por la consultante: “Lo primero que te imaginaste es que si él no vive con vos, te va a perseguir”. Acá la palabra persecución se refiere a lo que podría ocurrir luego de separarse, y ella a continuación amplía el sentido de dicha palabra afirmando que se siente “perseguida” también en la situación actual (9), es decir, ante la posibilidad de sufrir sus infundadas críticas y acusaciones. Continuando con el análisis del caso, el investigador se pregunta si la futura “persecución”, deja de ser una razón para no separarse al considerarse perseguida actualmente.

Más adelante, en la misma entrevista, cuando el terapeuta solicita a la consultante que imagine su vida sin él, ella afirma que imagina tranquilidad pero agrega que él podría regresar y matarla en cualquier momento (10).

6 Los números entre paréntesis indican que son códigos o acontecimientos conversacionales que forman parte del gráfico que se presenta más adelante.

Seguidamente, el terapeuta inicia una larga explicación del proceso judicial, proponiendo estrategias o acciones contra la posible persecución (11): acudir a audiencias, cambiar cerraduras, reforzar ventanas, pedir colaboración en el trabajo, solicitar asesoramiento legal. A su vez, se le informa que el mismo terapeuta debe realizar informes, mantenerse comunicado con el Consejo del Menor y el Juzgado –este último es quien debe enviar cédulas al marido prohibiendo la realización de actos molestos. Como se puede observar, estas estrategias tienen como protagonistas a varios actores (ella, el terapeuta, el juzgado, el Consejo del Menor) involucrados en la protección activa de la “persecución”.

Esta extensa explicación del terapeuta no sólo enumera algunas acciones contra la persecución, sino que también permite imaginar o futurizar a los mencionados actores afrontando activamente la persecución (11).

Jugando con la metáfora “ruta”, el investigador se pregunta si es que aquí el terapeuta asume el rol de quien explica detalladamente el camino que otro debe transitar: “Vas a ir por X calle, girá en la rotonda, cuidado con los pozos, etcétera”.

El terapeuta continúa imaginando la realización de estrategias (12): la abogada de ella presentando un escrito, el terapeuta informando la realización de actos molestos en los que el marido incumple la medida judicial, nuevas cédulas enviadas por el juzgado y amenazas del juzgado acerca de quitarle la libertad; de ese modo va permitiendo futurizar en forma activa dicha etapa de persecución (12).

Luego de la mencionada futurización del terapeuta, la consultante reacciona siguiendo el patrón observado en el surgimiento del primer escollo: luego de hablarse de soluciones, expresa alguna imposibilidad. En este caso afirma “ni mamada lo enfrento” (13) y reflexiona “yo nunca lo enfrenté” (14). Sin embargo, aparece una pequeña diferencia: siguiendo la propuesta de futurizar, imagina una acción propia frente a un riesgo imaginado en dicha etapa de persecución (15). Afirma que puede solicitar por escrito a la jueza que él no se “instale” en casa de sus hijos, imaginando así una acción que, aunque pueda ser infructuosa, marca ya una diferencia.

Hasta dicha enunciación de Marcela, el único que futuriza acciones es el terapeuta, pero en esta conversación emerge una pequeña futurización de la consultante. Consiste en la futurización de una acción propia (un pedido a la justicia) y no de una acción de su pareja (“podría matarme”, “me va a perseguir”) en la que ella queda pasiva ante dicho accionar. Seguidamente, expresa que debe “estar preparada” para dicha etapa (16). El terapeuta finaliza la entrevista afirmando que tendrá conflictos, separándose o no (17), pero que si no resuelve dicho problema, se agravaría la situación (18).

En la quinta entrevista, siguiendo el patrón mencionado, luego de que Marcela y el terapeuta acuerdan nuevamente que la solución adecuada al problema es la separación, aparecen escollos. Ella expresa que no se anima a aplicar la solución (19) y más adelante afirma que se debe a que teme la reacción de su pareja (20).

Posteriormente, luego de una profunda evaluación del apoyo que obtendría de su red social en caso de separarse, el terapeuta pronostica que a partir de la denuncia habrá “gente que se acercará” a ella (21). Después, por segunda vez, explica en detalle el proceso judicial, informando a la consultante, pero sobre todo imaginando (en voz alta) las acciones de cada uno de los actores involucrados en un sistema de resolución del problema que aún no existe (22). Es decir, acciones de la consultante (su denuncia), del Equipo de Violencia Familiar de Defensoría (sugiriendo medidas a la jueza), etcétera.

A continuación, ella comienza a imaginar el día de ruptura de la relación. Imagina una situación en la que sucede “algo grave” y ella tiene la “valentía” (23) de ir a la Defensoría (24) a denunciar. El terapeuta le informa acerca de una casa de refugio (25). Luego, ella comienza a pensar cuál puede ser un refugio posible (26). El terapeuta le indica que en dicha situación se comunique con él (27).

El terapeuta continúa imaginando e informando acerca del proceso judicial (28): ella realiza la denuncia, el juzgado recibe informes y toma medidas. Además, menciona la posibilidad de que haya “molestias” por parte del marido. Seguidamente, ella afirma que en dicho momento no va a estar en la casa (29), nuevamente aporta con su imaginación a la futurización activa co-construida.

Más adelante, el terapeuta amplía aun más la futurización de esos momentos (30): el oficial de justicia ordena al marido que se retire; el marido se retira (31) y regresa para realizar actos molestos. Inmediatamente, ella pone condiciones para su regreso al hogar: no va a volver hasta que no sea excluido (32). El terapeuta acuerda con ella en que se retire de la casa, desde el momento en que realice la denuncia, hasta el momento en que al marido se lo excluya del hogar (33). Ella agrega que si ella se ausenta, él querrá irse, lo cual fundamenta la estrategia (34). Como se puede observar en los últimos acontecimientos conversacionales, ella se involucra en la planificación de acciones para la interrupción de la convivencia violenta.

El terapeuta retoma la conversación en el momento de la exclusión del hogar, afirmando que aunque el marido se resista, la exclusión se efectivizará. La entrevistada imagina que él “va a hacer algo” (35). Sin embargo, a diferencia de otras oportunidades, no queda en esa posición pasiva e imagina algo para evitar ser molestada por él, una acción para contrarrestar la actividad violenta de su pareja: “podría pedir en mi trabajo que no lo dejen ingresar” (36).

Luego de hablarse de otros temas, Marcela retoma la ruta conversacional, imaginando que en esa etapa, él va a perseguir a todos (se refiere a sus familiares) (37). El terapeuta le informa que existe un refugio seguro para ella y su hija (38) y continúa imaginando y detallando esa etapa futura: reitera que el marido será excluido y que ella regresará a la casa (39).

Luego afirma “vos ya estás jugada” y ella acuerda (40) afirmando “me siento tranquila hasta de lo que pueda pasar” (41). En estas expresiones se evidencia un claro distanciamiento del escollo inicial. Seguidamente, ella vuelve al difícil momento: cuando se decida a solicitar ayuda en Defensoría efectuando la denuncia, después de una acción

violenta del marido (42). En este fragmento, ella imagina que llamará telefónicamente al terapeuta (43).

Marcela: Yo me imagino esto: me fui de mi casa, mi marido rompió un televisor por ejemplo, es normal que rompa y me amenace, ¿qué hago? vos me vas a mandar a Defensoría, que quizás vos cuando yo te hable, yo ya este allá, o ya haya hecho este trámite. Pero entonces cuándo empieza ahí esto.

Más adelante, el terapeuta, imaginando la etapa post exclusión, recomienda un cambio de cerradura (44) y pregunta por la seguridad de la casa, ella responde que es segura (45). A continuación, el terapeuta indica que en caso de molestias, deberá llamar a la policía (46). Asimismo, afirma que él no sólo sugerirá al juez la exclusión, sino que le solicitará que ordene a la comisaría que patrulle la zona y que acuda al domicilio a partir del llamado de la consultante (47). Luego, la entrevistada repite parte de su plan, como si estuviese repasando en voz alta: retirarse de su casa para que él no desee quedarse. El terapeuta vuelve a acordar (48).

A continuación, sucede algo llamativo: ambos interlocutores vuelven a acordar que la entrevistada debe denunciar para luego tramitar la separación (49) pero, a diferencia del patrón ya mencionado (1° acuerdo en la solución – 2° escollo) surge algo distinto. Marcela se imagina realizando la denuncia (50).

Terapeuta: Vos imaginate que subís los escalones de tribunales...

Marcela: Aunque sean las 3:00 am.

Terapeuta: No, eso es de 7:00 a 14:00.

Marcela: Bueno, pero yo tengo que aguantar, de última, hago la denuncia en la comisaría.

Terapeuta: Bueno, pero por ahí tarda un día en llegar.

Marcela: No, no, no me importa que demore, es que yo no me quede, porque tampoco, si yo no logré salir de casa, si yo no logré irme o si él se fue. Si yo estoy sufriendo, tampoco te voy a joder a las tres de la mañana. Sí puedo ir a la comisaría a las tres de la mañana, me parece...

Terapeuta: Bueno, pero ya a las siete podés ir a la Defensoría, ya estoy despierto y me llamás a esa hora, pero en el momento que vos puedas, me llamás, yo me pongo en comunicación con la gente de la Defensoría.

Al concluir la entrevista, el terapeuta vuelve a indicarle que lo llame en dicho momento (51).

Al final de la sexta entrevista Marcela y el terapeuta acuerdan que es riesgoso no denunciar (52). Este acuerdo reformula la palabra “riesgo”, que ahora se piensa también en el presente y no sólo a partir de la denuncia como se expresaba en los escollos, por ejemplo, en “miedo a que me mate” luego de la denuncia. Al inicio no se consideraba el riesgo mismo de la convivencia. Luego de esto, Marcela afirma que está “masticando la idea” (53)

(se refiere a la idea de denunciar), que se “ve” a sí misma yéndose de su casa (54). A continuación, considera un recurso (la comisaría a una cuadra) que podría utilizar en caso de tomar la determinación de denunciar (55). Seguidamente, manifiesta que está preparada para el cambio (56).

Más adelante, mientras realiza una consideración acerca de su plan aparece un nuevo escollo: “No lo quiero perjudicar con una denuncia” (57). El terapeuta le hace notar que ésta es una clase distinta de escollo, ubicado en la futurización activa. No se trata de aquello que el otro puede hacerle sino de lo que el otro puede sufrir por consecuencia del accionar de la consultante. Por otro lado, rápidamente pierde su efecto paralizante debido a que surgieron dos acuerdos que lo invalidaron parcialmente. Ambos consensuan que la denuncia no lo va a perjudicar laboralmente (58) y que no hay otra alternativa, ya que una “separación amable” no funcionaría (59).

Se inicia el séptimo encuentro y la entrevistada continúa imaginando momentos: “Cuando le diga me cansaste” (60), y se pregunta por las posibles reacciones de él al momento de la exclusión (61).

En la octava entrevista, consultante y terapeuta acuerdan en primer lugar que “hay que actuar” (62). En ese momento se produce otro giro conversacional importante y se cierra la futurización. Acuerdan que ya se ha imaginado bastante y que es hora de actuar. Se fundamenta dicha decisión acordando en que ella va a “sobrevivir a la separación” (63), lo cual puede considerarse otra modificación al escollo.

Terapeuta: El paracaídas se va a abrir... mirá que conozco mucha gente en esta situación tuya y sobrevivió.

Marcela: No, no, no, yo, perdé cuidado que sé perfectamente que yo voy a sobrevivir.

Entre la octava y la novena entrevista, la consultante denuncia a su pareja por violencia familiar y realiza la “llamada de urgencia” al terapeuta, como se había acordado. Se aloja junto a su hija en una casa de refugio, comunica a sus hijos no convivientes la situación y concurre acompañada por ellos a la novena entrevista. [Al conjunto de estas acciones, en la tesis mencionada se la denominó “episodio de cambio”.]

En esta novena entrevista, la consultante expresa “tengo que encarar la separación” (64) y el terapeuta indica que consulte un abogado (65).

Marcela regresa a la casa luego de que el marido es excluido del hogar y realiza los trámites de separación y divorcio.

Algunas reflexiones sobre las futurizaciones en las narrativas terapéuticas: del escollo al episodio de cambio

A partir de la narración de la conversación terapéutica que puntualiza los acontecimientos conversacionales referidos a la futurización, encontramos que existe un

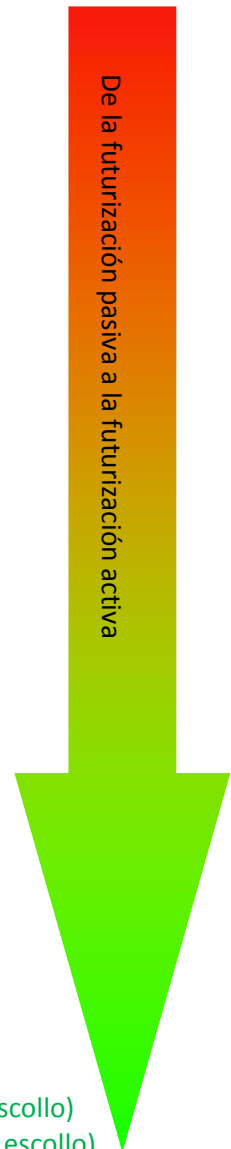
desplazamiento desde la futurización pasiva a la futurización activa y que la generación de futurización activa precede al episodio de cambio, lo cual puede observarse en el cuadro que se presenta a continuación. En el mismo, se incluyen en orden de aparición los acontecimientos conversacionales clasificados en esta ruta, dejando por fuera las expresiones verbales del terapeuta y otras expresiones verbales que pertenecen a otras rutas.

En **rojo**: construcciones conversacionales clasificadas como futurización pasiva.

En **verde**: construcciones conversacionales clasificadas como futurización activa.

Los números sirven para ubicar dichas construcciones conversacionales dentro de la narración anterior.

- 3º Entrevista: (1) ESCOLLO: miedo a la reacción de él (hacia ella)
 (2) ESCOLLO: "me paraliza su agresividad"
 (3) ESCOLLO: "podría matarme"
- 4º Entrevista: (5) ESCOLLO: "me va a perseguir"
 (6) ESCOLLO: "podría matarme"
 (10) "tranquilidad" + muerte
 (13) "ni mamada lo enfrento"
 (15) imaginando una acción ante un posible riesgo
 (16) "yo tengo que estar preparada" (para la etapa de persecución)
- 5º Entrevista: (19) ESCOLLO: "no me animo" (aplicar solución)
 (20) ESCOLLO: "temor a la reacción" (de él)
 (23) imaginando día de valentía (ir a Defensoría)
 (24) imaginándose pidiendo ayuda legal
 (26) pensando acerca de posibles refugios
 (29) "voy a estar afuera" (cuando lo excluyan)
 (32) "hasta que él no se vaya, no voy a volver"
 (33): retirarse desde la denuncia hasta la exclusión
 (34) si me voy querrá irse
 (35) imaginando que "va a hacer algo"
 (36) imaginando como evitar que la "joda"
 (37) imaginando que él perseguirá a todos
 (42) imaginándose pidiendo ayuda legal
 (43) imaginándose llamada al terapeuta
 (45) la casa es segura
 (48) salir de la casa
 (49) hay que denunciar
 (50) imaginándose pidiendo ayuda legal
- 6º Entrevista: (54) "me veo yéndome"
 (55) Considerando un recurso (para el plan de escape)
 (57) ESCOLLO: no lo quiero perjudicar con una denuncia
 (58) no lo va a perjudicar laboralmente (transformación del último escollo)
 (59) la separación amable no funcionaría (transformación del último escollo)
- 7º Entrevista: (60) "cuando le diga me cansaste..."
 (61) Imaginando partida y consecuencias
- 8º Entrevista: (62) hay que "actuar"
 EPISODIO DE CAMBIO
- 9º Entrevista: (64) "tengo que encarar la separación"



Consideraciones acerca de las expresiones verbales del terapeuta

Si bien privilegamos el diálogo como contexto de las conversaciones terapéuticas, si nos focalizamos en las expresiones verbales del terapeuta presentes en esta ruta encontramos:

– *Preguntas abiertas que apelan a la generación de estrategias para lograr su objetivo.* Ej. “¿Cómo separarse sin morir?” “¿Cómo defenderse de la persecución?”. Como pudo observarse, estas preguntas no lograron rápidamente el objetivo de que la consultante construya estrategias para la consecución de sus propósitos. Pero al menos, introdujeron el tema.

– *Intervenciones en las que se informa acerca del proceso judicial y se imagina a los actores involucrados realizando los pasos para lograr la interrupción de la convivencia violenta que fueron codificadas como “Estrategias contra persecución”; “Imaginando e informando proceso judicial”; “Imaginando partes de la solución”.* Este grupo de expresiones están entrelazadas con la generación de la futurización activa y en general, preceden la futurización activa de la consultante.

– *Pronósticos o futurizaciones del terapeuta:* “Tendrás conflictos con o sin separación” y “Si no lo resolves, se agrava”.

– *Indicaciones:* “Indicando llamada de urgencia al terapeuta”.

– *Intervenciones informativas:* “Hay una casa de refugio”.

Conclusiones acerca del cambio conversacional

Si bien en este artículo hemos descripto lo acontecido en la ruta de la futurización, una de las dimensiones del cambio conversacional, quizá podamos considerar los aportes que realiza la tesis citada acerca del cambio conversacional en el tratamiento de mujeres que desean poner fin a la convivencia violenta.

Se halló que durante el proceso terapéutico se generó un cambio de posición desde la pasividad, que implica sostener el detenimiento del escollo, a la actividad de la consultante expresada en diferentes dimensiones del cambio conversacional que metafóricamente denominamos rutas. Dicho de otro modo, podemos afirmar que el segmento estudiado, del escollo al episodio de cambio, es un trayecto que se recorre simultáneamente por varias rutas y cada una de ellas es una particular dimensión del cambio.

El siguiente gráfico pone en evidencia las interacciones entre las rutas halladas. Describe un proceso en el que ambos miembros de la díada terapéutica, cada uno con papeles diferenciados pero en conjunto, transitan caminos realizando aportes para: aumentar el reconocimiento de la violencia sufrida y de sus múltiples consecuencias; lograr

por medio de la futurización activa construir un plan de acciones que conduzca al objetivo terapéutico; posibilitar la futurización positiva de la vida de la consultante luego del episodio de cambio; activar el apoyo de la red social en la resolución del problema; aumentar la confianza de la consultante en sí misma y disipar los sentimientos de indefensión o vulnerabilidad.

Las rutas conversacionales como dimensiones del cambio



Con respecto a la ruta de la futurización, analizada en este artículo, podemos afirmar que fue clave en el proceso de cambio de Marcela. Consideramos fundamental ayudar a la consultante a visualizar el futuro de forma activa, sobre todo cuando está detenida por el miedo. La díada terapéutica debe evaluar los riesgos a afrontar en el intento de poner fin a la convivencia violenta, teniendo en cuenta que la mayor parte de los feminicidios se comenten justo en este proceso. Para ello es importante reconocer y utilizar tanto los recursos personales de la consultante y de su red social como los del Estado que debe proteger a la mujer en esta lucha por sus derechos y por su salud.

Luego del análisis realizado consideramos que el concepto de "rutas conversacionales" es útil para describir las diferentes dimensiones del cambio. Pero no debemos olvidar que las rutas no son entidades reales que inevitablemente debemos encontrar allí, sino simplemente construcciones realizadas por el investigador, particulares

agrupamientos de acontecimientos conversacionales relacionados entre sí. El investigador es quien realiza las puntualizaciones entre acontecimientos conversacionales que él mismo detecta y evalúa como relevantes de una conversación terapéutica. Con esto queremos remarcar que incluso partiendo del mismo material seleccionado es posible construir otras puntualizaciones.

Teniendo en cuenta lo planteado en este escrito, desde una concepción de realidad compleja dinámica y desde la idea de un sujeto activo singular que participa en contextos también únicos, es posible considerar que la díada establece un juego de lenguaje particular en cada encuentro. Por ello no es posible, aunque observemos ciertas regularidades en las rutas conversacionales, realizar grandes generalizaciones y construir un protocolo de intervención para guiar rígidamente la conversación terapéutica. Esto implica para el investigador y para el terapeuta una actitud contante de análisis de la conversación para descubrir aquello que se está transformando en la misma.

Como reflexión final, podemos afirmar que *el cambio, analizado desde el punto de vista conversacional, es multidimensional, gradual y oscilante*. *Multidimensional* porque se genera simultáneamente en varias rutas o dimensiones que se influyen mutuamente, de forma que los cambios en una ruta afectan el desarrollo de otra. *Gradual* porque en varios segmentos analizados entre un extremo y el otro, encontramos *construcciones conversacionales* que cumplen la función de “eslabones perdidos” y describen el proceso de cambio. *Oscilante* porque el recorrido de las rutas no siempre es lineal, ya que aparecen algunas construcciones conversacionales que parecen indicar un retroceso.

Para terminar, utilizaremos algunas frases de Marcela, un año después de haber logrado interrumpir la convivencia, que refieren a distintas etapas del proceso de cambio realizado:

Al principio yo no veía el maltrato. No había maltrato porque no lo veía. Luego lo vi, pero creía que era imposible escapar, que iba a tener que soportar el maltrato toda la vida o morir. Conversar con vos me sirvió para lograr mis objetivos y vencer el miedo. Me ibas preparando, diciéndome lo que tenía que hacer, ir al juzgado, a tribunales... indicándome que lo denunciara. Así me fui imaginando el día D, el Día clave y temido, el Día con mayúscula, en el cual lo denuncié y me fui al refugio (Marcela, entrevista de seguimiento).

Referencias bibliográficas

- Asociación Civil Red de Alerta Entre Ríos (2015). Femicidios en Entre Ríos. <http://9ahora.com.ar/wp-content/uploads/2015/03/Mapa-Femicidios1.jpg>
- Barudy Labrin, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Buenos Aires: Paidós.
- Bunch, C. y Carrillo, R. (Eds.) (1994). *Violencia de género. Un problema de desarrollo y derechos humanos*. Nueva York: UNIFEM, Nueva York.
- Fried Schnitman, D. (2005b). Un paradigma generativo para la psicología y la clínica. *Actas del VI Congreso Latinoamericano y XVII Nacional de Estudiantes de Psicología “El panorama de la Psicología en Latinoamérica”*. Bogotá: ANEPSI.

- Giberti, E. (1992). Vergüenza y género mujer. Inédito.
- Martínez, S. (2009). *Sueños rotos... vidas dañadas. Violencia hacia las mujeres en contextos familiares*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Martínez Melella, I. (2012). *Conversaciones terapéuticas con mujeres que abandonan la convivencia violenta*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Observatorio de Femicidios de la Sociedad Civil "Adriana Marisel Zambrano". Informe de Investigación de Femicidios en Argentina, 1º de enero al 31 de diciembre de 2010. Extraído el 26 de junio de 2012 de <http://www.lacasadelencontro.com.ar/femicidios.html>
- OEA (1994). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Suscripta por la Asamblea General, Convención de Belém do Pará, Brasil, 9 junio. www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_ConvencionBelem.pdf
- ONU (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993. <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1286>
- ONU (1996). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer* (Beijing, 4-15 de septiembre de 1995). Nueva York: Naciones Unidas.
- Ravazzola, M.C. (1997). *Historias infames: los maltratos en las relaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Sluzki, C. (1994). Violencia familiar y violencia política. Implicaciones de un modelo general. En D. Fried Schnitman, *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 351-375). Buenos Aires: Paidós.
- ISIS, CWGL, UNIFEM, UNFPA, PNUD, UNICEF, INSTRAW, CIM/OEA, INTERCAMBIOS (2005). *Violencia contra la mujer*. Anexo: 16 días de activismo contra la violencia hacia las mujeres. Descargado el 5 de diciembre de 2005 de: <http://www.isis.cl/temas/vi/activismo/Espa%F1ol/10VIOLENCIAMUJER.pdf>
- Velázquez, S. (2006). *Violencias Cotidianas, violencia de género*. Buenos Aires: Paidós.
- White, M. (1997). *Guías para una terapia familiar sistémica*. Barcelona: Gedisa.

Reflexiones de Silvia Crescini (Buenos Aires, Argentina)

Me pregunto si es posible, en casos como los descriptos en la tesis de Ibar y específicamente en el mencionado en el artículo, establecer la conversación terapéutica como práctica dialógica en el sentido que lo entendemos nosotros. Por más que se hable de diada terapéutica, está claro que el terapeuta guía la conversación, sosteniendo firme y delicadamente el volante, atento a los “escollos” que presenta la “ruta”.

Aprovecho para manifestar mi inquietud: ¿en casos graves como el presentado, cuando hay un claro “riesgo de vida”, la responsabilidad del terapeuta podría circular de manera de “empoderar” a la paciente? Agrego: el sólo hecho de “pedir ayuda” implica “atreverse” aunque aparezca disfrazado de “problemas laborales”. El terapeuta logró sortear el escollo y apareció el pedido “real” de la consultante. ¿Cómo podría “empoderarla” en el mientras tanto para que aparezcan, como dice Dora (Fried Schnitman, comunicación personal), las otras dimensiones de la conducta de la consultante?

Dado que, a mi criterio, cuando el pedido de ayuda radica en el ámbito terapéutico, viene con el 50% del recorrido realizado; mientras que si llega desde el ámbito judicial ese 50% hay que construirlo. En esos casos, las “marcas de los golpes” son un emblema que empodera, paradójicamente, a las mujeres que llegan a Oficina de Violencia Doméstica (OVD), dependiente de la Corte Suprema de la Nación, para denunciar la violencia de la que son objeto. Sin “marca” no hay denuncia. Luego la marca es una garantía de ser escuchadas y, muchas veces, cuando llegan al juzgado, las “marcas” se fueron borrando, del mismo modo en que se borra la intensidad del discurso.

Mi comentario se aloja entre dos vertientes:

1) Mi *tarea como docente* acompañando a estudiantes que realizan sus trabajos prácticos en juzgados de familia, donde participan del procedimiento judicial asistiendo las presentaciones de mujeres que han hecho denuncias en la OVD. En estos casos es un clásico que, cuando las mujeres deben ratificar la denuncia en el juzgado de familia, se vuelven para atrás aludiendo distintas razones, a veces económicas, otras referidas a que se trata del padre de los hijos. Es decir, frente al hecho concreto de pedir la exclusión del hogar del violento, aun con marcas de la violencia en la cara, en los brazos o diferentes lugares del su cuerpo, no conciben la herramienta judicial como algo para su protección.

Muchas veces, para que la denuncia prospere, debe interponerse una ardua tarea del equipo de trabajo social del juzgado (en los juzgados de la ciudad de Buenos Aires no hay psicólogos) o del equipo interdisciplinario en los juzgados de los departamentos judiciales del conurbano.

A eso me refiero, cuando menciono el 50% a construir. Con suerte, en la medida en que el borramiento de las marcas, se produzcan en medio de un trabajo conjunto, donde la mujer en cuestión no se instale en el “poder de la víctima”. Recordar que acá existe el 137, número telefónico del programa oficial “Las víctimas contra las violencias”, sin víctimas

no hay programa, ésa es la paradoja.

2) *Mi trabajo como terapeuta* en los casos en que las mujeres deciden consultar por sugerencia del/a abogado/a, por consejo de algún familiar cercano o amigo/a.

En esos casos, sin ser similares a los descriptos por Ibar, en el ámbito hospitalario público, tienen en común una mayor predisposición a salir del lugar de víctima. Sin embargo, no siempre sucede, también reculan, sobre todo cuando se balancean en la cornisa generada por el “feíto pero mío”, algo así como tener que abandonar la identidad “mujer golpeada” sustentada por las “marcas”.

Recuerdo un caso reciente, en el que la consultante llegó a mí para que acompañara como consultora a la perito de parte designada en un juicio en el que su hijo de 15 años fue acusado por la ex mujer de su pareja, de haber “abusado” de su hija de 6 años. Mi consultante y sus hijos de 15, 14 y 12 años se vieron enredados en una trama siniestra cuya urdimbre era tejida por el señor en cuestión. Mi consultante, muy inteligente y lúcida, tenía plena conciencia de que lo que estaba sucediendo, que le era “funcional” a él (despachante de aduana) para quien trabajaba por los gastos de la casa y la comida (vivían en Nordelta⁷). Mi consultante, economista, no percibía honorarios por su trabajo, el contrato era que él mantenía la casa y proveía la comida.

La situación de sometimiento era evidente, la señora lo sabía, pero no podía separarse: “siento que me manipula, pero no puedo pensarme lejos de él”. Admitía la simbiosis destructiva pero no se “atreveía” a echarlo, porque se quedaba sin casa y comida. Es decir, una vida de súper lujo al costo de ser empleada de lujo, por la casa y la comida.

Esto continuó hasta que, en un raptó de lucidez, ella le pidió el control remoto de la puerta del garaje para sacar su auto. En un estallido él revoleó la llave por el aire con tan mala suerte que fue a parar a la vereda mientras empujaba a la mujer que cayó en la calle; simultáneamente, pasaba un automovilista con su hijo de 11 años. El automovilista vio la escena, se bajó del vehículo, subió a la consultante al auto donde estaba el niño de 11 años, partiendo rumbo a la comisaría y de ahí a la OVD.

Queda claro que este hecho fortuito rompió con la situación; ella jamás hubiera hecho una denuncia por violencia doméstica, familiar, de género, etcétera, de no haber mediado esta circunstancia. Tenía una vida “cómoda” que pagaba en especias, como tantos casos. Podría haber sido un femicidio.

Reflexiones de Virginia Bravo (Paraná, prov. Entre Ríos, Argentina)

Una vez más me sitúo en este intercambio como participante de esta experiencia de Diplomado para reflexionar a partir del comentario de Silvia, tan preciso y valioso, ya que surge de diversos planos de su experiencia, como docente tutora y como terapeuta.

⁷ Emprendimiento habitacional para personas de altos ingresos.

Aprecio el carácter circular de nuestras conversaciones y la posibilidad de ampliar los mundos de sentido en los que vivimos, y agradezco nuevamente ser parte de este grupo horizontal de aprendizaje que nos ha regalado el Diplomado.

Como terapeuta, pienso que participamos en la vida de las personas de manera muy diversa, que cada caso es asombroso y se presenta como un desafío. En algunos, la forma en la que llegan es clave –como plantea Silvia–, hay diferentes puntos de partida dependiendo de si llegan en forma espontánea, si hubo denuncia previa, si se da en un marco público, privado o judicializado. También hay diferentes puntos de llegada y trayectos propios de cada proceso, siempre marcados por la incertidumbre pero con la confianza plena en aquello que estamos llevando a cabo.

Quienes trabajamos en situaciones de violencia de género respetamos los mundos de vida de las personas con quienes conversamos y, a la vez, tenemos un marco de comprensión otorgado por las leyes en vigencia. En este sentido, usando las palabras de Silvia, como terapeutas “sostenemos firme y delicadamente el volante” ya que consideramos al otro como un sujeto de derecho, y los mismos han sido vulnerados. De allí deriva la observación de Silvia cuando menciona que trazamos una dirección en estos casos.

Podríamos pensar, entonces, que lo dialógico resulta del entramado de significados particular que emerge en cada conversación, en la cual si bien hay una guía, también hay siempre construcciones conversacionales nuevas y propias de esa día. Recuerdo en este momento el término “copensadora”, designación que utiliza para referirse a mí como su terapeuta un señor que acude al consultorio y que se ha vuelto mi “copensador”.

En este sentido, lo dialógico en la día no debe entenderse como una construcción que se genera allí, como un sistema aislado, impermeable a los demás contextos: el legal, el ideológico, el teórico, etcétera. En otras palabras, cuando conversan dos personas, conversan todos los personajes que ellas convocan.

Como investigadora, creo que lo interesante de la tesis de Ibar es el método que propone para analizar conversaciones. En este sentido, presenta una metodología para el análisis conversacional y no un modelo terapéutico.

Lo particular de su trabajo y tal vez la complejidad que conlleva consiste en que Ibar es el investigador y al mismo tiempo el terapeuta cuyas conversaciones son objeto de análisis. De allí que en el trabajo presenta, de manera descriptiva, las herramientas clínicas que fueron utilizadas por ese terapeuta.

Por último, mi agradecimiento a Ibar por permitirme reflexionar junto a él sobre su trabajo de investigación, y a Silvia Crescini y Dora Fried Schnitman por sus comentarios y apreciaciones que ayudaron a enriquecer la calidad de este trabajo.

Ya no me llamo Vanilla, me llamo Manuel: la construcción de la identidad en el diálogo⁸

Rocío Chaveste Gutiérrez

*El proceso de crear conversaciones colaborativas y igualitarias, permite la emergencia de nuevas comprensiones, nuevas oportunidades y posibilidades... nuevas soluciones de identidad y nuevas direcciones a partir de las cuales construir...
Swim (1998, p. 72)*

I. Retrato hablado

Sin sonreír ni sostenerme la mirada, Manuel habla:

Cuando me meto al estudio de aerografía, saco lo que tengo acá (se toca el pecho), a mí no me van a engañar, yo ya lo viví todo, la coca, la cárcel, yo he caminado en la pinta [el grafiti] sin camisa, toda la vida loca, yo lo sé, a mí nadie me cuenta nada, yo trato de echarle la mano a la gente que está ahora, yo fui de la “clika” [la banda], yo sé qué es la onda de la 13 [nombre de una banda], sé que ha habido mucha riña callejera, cuando entró esto de las gangas [bandas], cuando nos juntábamos, estuvo chido [maravilloso] porque en el área sur nos reunimos las “clikas”, empezamos a hablar [hablar], todo giraba junto como grafitis, invitamos a chavos de Cancún, del DF, grafiteros chidos, fuimos conociendo gente de otros lugares pero sin pleitos, sin nada...

El movimiento de sus brazos acompaña las palabras con ritmo, configurando un lenguaje con sus manos. Luce bien vestido. Tiene la camisa abotonada hasta el cuello, por

⁸ Agradezco a Addy Góngora Basterra y María Luisa “Papusa” Molina por acompañarme en la escritura y edición de este texto.

fuera de ella trae un escapulario rosa de la Virgen de Guadalupe y una cadena de plata con un dije donde se lee: Vanilla, el nombre que hace diez años decidió dejar atrás. El nombre con el que ha sido conocido y respetado como líder de una banda en Yucatán.

¿Qué pasa cuando un muchacho autodefinido como “chavo banda” decide dejar de lado el nombre “Vanilla” para llamarse a sí mismo Manuel?, ¿cómo se da el cambio de pertenecer a una *clika* y posteriormente laborar en una dependencia municipal?

Escribo este artículo con la intención de compartir una experiencia de trabajo colaborativo a través de la cual Vanilla re significó su identidad. Para contar esta historia relataré el contexto relacional de los diálogos que un funcionario público, Fernando, estableció con Vanilla, llevándolo a reconstruirse como Manuel.

II. Cómo conocí a Vanilla

Entre los años 2001 y 2004 fui Directora de Desarrollo Social del Ayuntamiento de Mérida. En ese periodo, tuve la oportunidad de trabajar desde la postura socioconstruccionista y las prácticas colaborativas que durante algunos años han sido –y continúan siendo– el camino rector de mis relaciones y conversaciones.

De entre tantos casos que conocí, hubo uno especialmente atractivo, pues más que un proyecto, era una historia. Pero, ¿cómo compartirla, de qué manera podía salvar mi recuerdo la historia de un “chavo banda” que construyó, a través de conversaciones, otras posibilidades de vida?

Durante mucho tiempo Vanilla fue una anécdota, uno de los muchos encuentros que tuve en el escenario político. Pero yo quería que prevaleciera, su relato me demandaba cierto protagonismo y deseaba trasladarlo más allá de lo oral. Quería que las voces principales de este proceso quedaran plasmadas para poder compartirlas con otros. La escritura era el camino idóneo y por eso he venido a estas páginas, para narrar lo iniciado la noche que fui a la colonia Fidel Velázquez⁹ a conocer el trabajo efectuado por los “chavos banda” como resultado de un curso de aerografía.

Vanilla era el líder en esa zona y todos le tenían mucho respeto. Recuerdo la primera vez que lo vi y también cuánto me sorprendieron las expresiones de los muchachos tras sentirse escuchados: “Por fin podemos conversar con alguien que le interese lo que estamos haciendo”, dijeron, “ya no nos imponen las cosas, son como nuestros cuates, nuestros carnalitos”. En cierto momento Vanilla se me acercó. Tenía una actitud muy desafiante. Me refirió que le gustaba la idea de tener un trabajo fijo, que necesitaba realizar algo para sentirse útil y hacer algo diferente.

No pasó mucho tiempo y Vanilla llegó a la Dirección de Desarrollo Social como empleado. Salí a darle la bienvenida en su primer día de labor formal en el Ayuntamiento

⁹ Zona habitacional al oriente de la ciudad de Mérida, hasta hace muy poco tiempo asentamiento semiurbano cuyos habitantes eran oriundos de distintos pueblos cercanos (Rodríguez, 1997).

de Mérida y le dije: “Hola Vanilla, bienvenido...”. Él respondió: “A partir de hoy ya no me llamo Vanilla, me llamo Manuel”.

Desde entonces, Manuel formó parte de Mérida Joven, departamento de la Dirección de Desarrollo Social del Ayuntamiento de Mérida, encargado de fomentar la participación ciudadana de los jóvenes. Su función consistiría en hacerse cargo del proyecto “Chavos Bandas”, mismo del cual había salido.

Ahora, pasados poco más de diez años del anterior diálogo, reencuentro a Manuel –ya no Vanilla– con calzado deportivo *Nike*, tatuajes en la mano y en la pantorrilla derecha... tatuajes que han sido testigos de su vida... la vida de la que habla como si fuera de otra persona, como si fueran décadas de existir a pesar de tan sólo tener treinta años.

III. El grafiti de las conversaciones

¿Qué hay detrás de las palabras “chavo banda” y “grafiti”? ¿cómo las entendemos, qué nos imaginamos, a qué nos referimos? Tom Andersen (1991) sugiere que los entendimientos, tienen relación con las creencias y prejuicios que todos tenemos acerca de la realidad, sin olvidar que no existe una realidad sino tantas como las que vamos construyendo con los otros en la conversación. Por lo tanto, los significados dados a “grafiti” y “chavo banda” están marcados y delimitados por nuestro propio lenguaje y, por ende, nuestro mundo. No podemos pretender conocer qué significa para los otros tal o cual cosa, es decir, cada una de las historias detrás de las palabras.

Edgar Rodríguez (1997, p. 134) para referirse a los chavos banda, habla de un “virgiliano viaje” por el mundo que suelen tener estos jóvenes de barrios populares, y define banda como “un espacio alternativo al modelo de desarrollo del chavo burgués. Como una conducta colectiva de enajene y resistencia, de consumismo y rebeldía”. En reuniones organizadas en la colonia Fidel Velázquez, algunos padres de familia señalaban la necesidad de oportunidades y espacio de sus hijos, nadie se los daba: “Deberían trabajar y dejar de pintar las bardas; hacen ruido en las noches, se drogan”, decían.

Los empleados del Ayuntamiento involucrados en el proyecto “Chavos Banda”, fueron capacitados con el eje de trabajo del Instituto Kanankil (Ayora, Chaveste y Vadillo, 2010), Dicha práctica, basada en una postura colaborativa y dialógica desde un marco socioconstruccionista, no puede ser separada del contexto de la cultura Maya en el que desarrollamos nuestro quehacer. La manera en la que trabajamos en el instituto, parte de los múltiples significados que en lengua maya tiene la palabra Kanankil.

El primer significado es el estar *en conversación, en diálogo* con el y los otros. En el *Popol Vuh* (Abreú Gómez, 1985), el libro sagrado de los mayas, se menciona que los dioses crearon a los seres humanos con la capacidad de hablar y entender su lengua, para que los seres humanos fueran capaces de nombrarlos. O, en palabras de Harlene Anderson (1999), una manera de conversar en busca de significados y entendimientos, los cuales son constantemente interpretados, re-interpretados, clarificados y revisados. Esto es, la

transformación es inherente al diálogo y por lo tanto este último es generador, a través de este proceso, de nuevas posibilidades.

Otro significado es *transcurrir con el otro*, es caminar y co-construir como seres relacionales la realidad en la que estamos inmersos y las múltiples identidades emanadas de nuestras relaciones (Gergen, 2009). *Generar conocimiento con el otro*, es otra acepción de la palabra Kanankil. Partimos del ‘no saber’¹⁰ (Anderson, 1999); cada persona con la que participamos en una conversación trae consigo su historia y las prácticas lingüísticas que la conforman en ese momento, y contribuye con ellas a la conversación.

Un significado último es *necesitar y cuidar del otro*, el cual plantea nuestro quehacer ligado a un compromiso social. Este compromiso se traduce en decisiones colectivas que se construyen como posibilidades de acción, no como respuestas individualizadas a problemáticas aisladas sino como respuestas que conllevan co-responsabilidad. Uno de los elementos fundamentales de esta acción coordinada es rendir cuentas a los otros así como el hacer público aquello que estamos haciendo y pensando de y con los otros. Es decir, a través de comunidades de aprendizaje colaborativo, del diálogo y de la acción-reflexión, se pueden elaborar nuevas posibilidades.

En el transcurso de la capacitación y del acompañamiento, se observó la transformación de la idea inicial que tenían los promotores comunitarios “lo mejor para los chavos banda según nosotros es...” a la de: “los únicos expertos en su vida y la manera de transformarla, son las personas con las que trabajamos en la comunidad; nuestra labor es facilitar un proceso de diálogo y de trabajo colaborativo”.

El diálogo, a través del acompañamiento y de los ejercicios de supervisión del proyecto, facilitó la generación de respuestas y posibilidades más cercanas a los “chavos banda”. De manera conjunta se construyeron soluciones para las necesidades de la comunidad, como iluminación de las calles, reparación de canchas, escarpas y bacheo. Pero, ¿quién logró entablar una conversación con Vanilla y los “chavos banda” para conocer sus necesidades y cómo logró filtrarse a un grupo al que nadie ajeno puede entrar?

IV. Fernando: Construyendo puentes

Fernando colaboraba en la Dirección de Desarrollo Social y se interesó en el proyecto “Chavos Banda”. Hábilmente logró inmiscuirse en el grupo y ganarse la amistad de los muchachos, pero sobre todo, la lealtad de Vanilla, líder de la banda.

Al estar dentro, pudo acercarse a las necesidades de sus integrantes. Necesidades muy diferentes a las planteadas en los programas gubernamentales, por ejemplo: brindarles espacio para actividades deportivas, talleres de carpintería, de electricidad, sobre sexualidad, por nombrar algunos. Ellos manifestaban cosas muy distintas: algo tan cotidiano como que no los levantara la policía. Así logramos un intercambio, un acuerdo

¹⁰ Uno de los elementos centrales en la postura filosófica de las prácticas colaborativas consiste en no entrar al diálogo a partir de prejuicios y pre-entendimientos.

“yo te doy, tú me das: vamos a ayudarnos”, combinando ambas partes para hacer que funcione. Empezamos algo no escrito y que se fue escribiendo sobre la marcha, algo nacido del mismo proyecto y construido en el camino, con base en el diálogo, en las conversaciones y en las voces de todos los participantes, en su mayoría “chavos banda”. Fernando cuenta:

Empecé a visitar la colonia en horarios en los que sabía que podría encontrarlos. Iba de diez de la noche a dos de la mañana. Hice recorridos diarios después del trabajo. Normalmente iba con otros dos compañeros, un hombre y una mujer. Estacionábamos la camioneta y desde ahí mirábamos, sin bajarnos. Es interesante, porque nosotros pensábamos que éramos los observadores pero era todo lo contrario, los chavos banda nos observaban a nosotros.

En este sentido, Harlene Anderson al hablar acerca de cómo el observador influye en el sistema, propone que tanto el sistema como los observadores son modificados. En este caso, Fernando y los chavos interactuaban, modificándose mutuamente. (Anderson, 1999).

Continúa Fernando:

Ellos sabían perfectamente cuántas veces habíamos ido y por qué estábamos ahí. Todos los días, incluyendo sábado y domingo, íbamos. Hasta que un día llegó el momento de bajarnos de la camioneta porque vimos a toda la agrupación reunida. Hablo de unos cuarenta a cincuenta chavos de entre 13 y 25 años, y no solamente hombres, también mujeres. Cuando de repente había uno de frente a nosotros, otro detrás... y ése fue el momento de empezar a entablar un diálogo.

El diálogo invita a los participantes a generar un sentido de reciprocidad que incluye un respeto e interés genuino por el otro así como un sentido de pertenencia. Es una actividad relacional y colaborativa; es una forma de conversación generadora en la que se abren espacios donde tienen cabida todas las voces. Hablar o conversar con uno mismo o con otros nos lleva a la búsqueda de significados y entendimientos que en el intercambio sociolingüístico son continuamente interpretados y reinterpretados; lo novedoso en los significados y el entendimiento emerge; entonces las posibilidades son generadas a través de emociones, pensamientos, sentimientos y acciones. En otras palabras, la transformación es inherente al diálogo y éste no puede ser sino generador (Anderson, 2003).

Sigue Fernando:

Eso ocurrió a las ocho de la noche. Platicué con uno de los muchachos y logramos contacto estrecho. Cuando lo encontré se estaba drogando, fumaba piedra en ese momento. Nos sentamos a conversar. El momento clave fue cuando empezamos a hablar de lo que sucedía en la colonia, de por qué ellos estaban ahí. Bajo el efecto de la droga comenzó a hablar de su familia, de todo lo que le ha pasado. Recuerdo que compré unos refrescos, pues investigué que cuando empiezas a regresar del viaje de la droga, se te antoja un dulce, chocolate o refresco. Así que fui a comprar y al verlo los demás, poco a poco se fueron acercando. Platicamos acerca de adicciones, enfermedades, sexo, y la verdad es que la información que tenían era increíblemente buena; saben cómo cuidarse, protegerse y tienen muy buen rollo.

Gjertzen (2011) en su tesis de maestría *Terapia familiar y práctica sistémica*, plantea el término *let the expert go*, que podríamos traducir como “permitirse no ser el experto”. El facilitador comunitario ofrece su propia incertidumbre, combinada con la curiosidad y da por hecho que el cliente o la comunidad conocen aquello que necesitan, lo útil para ir resolviendo los dilemas presentados en la vida cotidiana.

Retomamos el relato de Fernando:

A partir de ese día me di a la tarea de ir solo. No era conveniente ir en conjunto, pues al ver más personas ellos no se abrían. Fui todos los días durante tres semanas. Este grupo de jóvenes es una de las bandas más grandes que existen en Yucatán, puesto que hay otras bandas en ciudades del interior del estado, como Valladolid o Tizimín. Hasta donde sé, ésta en específico no está influenciada por la Mara Salvatrucha¹¹, sino por los americanos, por las bandas de Los Ángeles, puesto que varios de los muchachos vivieron ahí y se trajeron las costumbres del lugar. Por la comunicación que logramos, les propuse que cambiáramos el concepto del grafiti, que no hicieran puros rayones, sino que hicieran algo que comunicara, algo que otras personas al verlo quedaran admiradas. Así fue cómo surgió la idea de hacer murales, poner en las paredes algo que ellos sintieran e imaginaran.

Tom Andersen (1996) sugiere que el lenguaje no es inocente y hasta puede ser peligroso. Por lo tanto, la invitación es dejarnos llevar por la curiosidad para construir juntos nuevos significados.

Seguimos con Fernando:

Hablé con Rocío, la directora de Desarrollo Social. A través de ella se autorizó que los “chavos banda” pudieran pintar bardas, todo esto en mi presencia y bajo mi supervisión, para evitar problemas con la policía, como solía ocurrir. Conseguí el permiso y así pintar con grafiti fue un acto abierto, sin causar daño en ningún sentido, y eso contribuyó a que los chavos confiaran más en mí y en las instancias gubernamentales.

Al mismo tiempo empezó un programa llamado Hábitat¹² con la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). Uno de los proyectos consistía en pintar las bardas del aeropuerto de Mérida para promocionar el programa. Cada Dirección y cada Departamento tenían asignados un espacio. Por lo tanto, había que buscar quien supiese de pintura. Así que se me ocurrió invitar a los “chavos banda” y que fueran ellos quienes pintaran algo con la temática del Hábitat. Nos reunimos en la barda que está en la parte de atrás del aeropuerto y pintaron un mural muy bueno. Todavía está ahí, es respetado hasta por los chavos banda de ese rumbo. De esa manera empezamos a trabajar el concepto de que los murales fueran algo positivo, con algún contenido y no solamente rayones. Más chavos se unieron y empezaron a hacer un buen trabajo.

¹¹ Es importante aclarar que la injerencia de la “Mara Salvatrucha”, banda violenta de origen Hondureño, es muy extendida en Yucatán. Sin embargo, hasta donde sabemos, la banda en la que estaba Vanilla, no estaba infiltrada por esta.

¹² Hábitat es un programa de la SEDESOL que articula los objetivos de la política social con los de la política de desarrollo urbano y ordenamiento territorial del gobierno federal, para contribuir a reducir la pobreza urbana y mejorar la calidad de vida de los habitantes de las zonas urbanas marginadas (Tomado de http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Programa_Habitat).

El resultado fue a tal grado favorable que algunas familias de la colonia Fidel Velázquez brindaron las bardas de sus casas a modo de grandes lienzos, pues los muchachos ya no pintaban “tonterías”. Los “chavos banda” le dieron una identidad al grafiti e hicieron con él una conversación comunitaria, una conversación llena de color. Además, dejaron de ser vistos como una amenaza para los vecinos. Hicieron de su talento una nueva forma de estar, hallaron una alternativa para exponer quiénes son sin hacer daño a nadie. Esto es para nosotros el trabajo colaborativo: la construcción de nuevos significados y posibilidades a partir de las conversaciones y de las relaciones establecidas.

V. Manuel-Vanilla actualmente

Durante la entrevista, Manuel habla de él mismo como si hablara de alguien a quien alguna se vez se conoció y no se ha vuelto a ver en años. Mira al suelo y los únicos gestos son los diseñados por sus manos. Relata Manuel:

Fernando ha sido importante para mí, es mi bato, es mi camarada, él me dice “sé natural” y yo siempre digo: “lo derecho no tiene curva”. Si tú quieres ayudarte, deja que otro te ayude, porque tú solo no vas a poder. Una vez que te encarrilen, ya vas. A todos les he dicho: “tú no eres malandro, tú te haces malandro porque quieres” o nos ponemos a hablar y les digo: “¿por qué hablas así?, ¿qué ganas con que te escuche eso la gente?”.

En el lenguaje reconstruimos nuestra identidad; con el lenguaje creamos relaciones, una manera de estar con los demás y esto cambia nuestras vidas. Las relaciones y las conversaciones van de la mano. La manera como nos relacionamos con los otros generando un espacio conversacional nos transforma mutuamente, donde tanto el escuchar como el hablar son procesos activos (Anderson, 1999, 2007).

El proceso dialógico nos invita a pensar lo hablado de una manera diferente, en lo no dicho aún, nos invita a escuchar lo no escuchado con intención de construir nuevas posibilidades, historias alternativas a las ya oídas. Gergen (2007) sugiere que la identidad es construida socialmente y los conceptos del *self* son diferentes según la sociedad de referencia. En cada relación establecida, nuestras identidades se van modificando, transformando, nos vivimos y “creamos” en función a los otros.

Continúa:

Cuando voy a lugares siempre me hago a un lado y me pongo a escuchar, pero yo siempre estoy trucha [atento], siempre estoy viendo la jugada y cuando me preguntan qué pienso, hablo, les digo y se quedan de a cuatro [asombrados]. Yo ya tengo una idea de lo que va a funcionar y me acerco al director de la orquesta y le digo. A veces pasa que jala [ahora], tienes que ponerte trucho. Voy a ver a los juzgados a los chavos que me avisan que están metidos y voy a decirles lo que les va a pasar, lo que les ofrezco es de cora [corazón], y la acción es lo que hace que yo pese, el hecho de que yo los vaya a ver allá. Los chavos conocen a Vanilla, no a Manuel. Desde hace años *quería* dejar eso atrás, porque cada vez que recuerdas se vuelve a caer en lo mismo. Por eso dejé atrás ese nombre aunque peso más como Vanilla.

Por la intervención de Fernando, muchos conocieron a Vanilla y después conocieron a Manuel. Es fascinante como Fernando empezó a relacionarse con un Manuel surgido de una relación diferente. A quien conocí realmente en el Ayuntamiento fue a Manuel, pero también vislumbré el proceso de cómo se construyó a sí mismo a partir de la relación con Fernando, porque éste –en su calidad de funcionario público pero sobre todo, con enorme calidad humana– supo ver desde otro lugar a un muchacho etiquetado como “chavo banda”. Lo miró como alguien que podía ser líder de una manera diferente, alguien que construyéndose a través de conversaciones, formó parte activa del programa transformador de su vida.

El proceso de Vanilla fue muy interesante, dejar la calle para empezar a trabajar no fue un cambio sencillo. Él tenía un papel muy importante dentro de la banda, en cierto modo, era el vocero entre la Dirección de Desarrollo Social y los demás muchachos. Al darse cuenta que era el “contacto”, al ver que era quien mejor pintaba, se le dio la oportunidad de ser instructor, se abrió a sí mismo alternativas, miró en su interior y encontró otros caminos para la vida. Descubrió que podía emplearse y obtener dinero haciendo actividades que le gustan. Descubrió la satisfacción que esto le daba, así como andar con ropa limpia, poder comprarse calzado, una gorra y empezó a sentirse bien consigo mismo. Eso lo motivó a decir: “Yo puedo hacer esto, yo puedo hacer lo otro, yo puedo ser responsable de mí”. Manuel continuó año y medio más en el Ayuntamiento de Mérida y al término de la administración municipal, salió de ahí.

¿Qué tipo de conversaciones hicieron cambiar la relación para modificar o ampliar las identidades? Vanilla no dejó de ser Vanilla para su grupo, pero en sus trabajos es Manuel y ahora puede admirarse bajo ese nombre. Antes, la única persona que lo llamaba así era su madre. ¿Cómo se fue construyendo esta nueva identidad de Vanilla a través de Fernando con el equipo de Desarrollo Social y con su familia a partir de las relaciones que empezó a tener?, ¿cómo la gente que lo conocía, empezó a mirarlo de manera diferente?, ¿qué le hizo llamarse a sí mismo Manuel, cuando antes Vanilla era su carta de presentación, una carta de poder?

Las palabras que nos nombran tienen una historia atrás. De *Vanilla* a *Manuel* vemos la construcción de las identidades de un muchacho que, como Vanilla, en la calle, se relaciona de una manera, pero como Manuel, en sus trabajos, se relaciona de otra. Parfraseando a Sheila McNamee (Grodin y Lindlof, 1996), la habilidad de habitarnos con las múltiples identidades construidas mediante la variedad de nuestras relaciones, cambian nuestra noción tradicional de identidad y, por consecuencia, nos transforman la visión.

A mi mamá no le gustaba que me dijeran Vanilla, si llamaban a la casa preguntando por mí, mi mamá decía que ahí no vivía ningún Vanilla. Ella me ha llamado siempre Manuel. Ahora me presento con nombre y apellido: Manuel Pérez. Con eso de Manuel, he llegado a muchos lugares levantando la cara diciendo “Buenas tardes, Manuel Pérez”, me paro y les hablo, les digo de qué se trata, trato de canalizar mis palabras, que no sean groseras. Llevo un buen tiempo que no caigo en la cárcel, veo como van cayendo todos, salen y vuelven a caer. Yo también me fleteo, no voy a dejar que nadie venga a chingar, pero evito problemas, aprendí a relacionarme de una manera diferente. La forma de vestir tiene mucho que ver, yo aprendí a vestirme. Antes con solo estar parado en la calle vestido como la “clika”, la

policía se paraba y me cateaba. Hace rato estaba parado en la calle, una patrulla me vio, se detuvo por un momento y me puse nervioso, me vieron de pies a cabeza, pero no pasó nada. Con la misma le metieron al pedal y se fueron.

A partir de la respuesta que me dio cuando salí a recibirlo en su primer día de trabajo en la Dirección de Desarrollo Social, él empezó a relacionarse con otras personas como Manuel, ya no más con Vanilla, tal como le pasó a Fernando, quien empezó a relacionarse con Vanilla y terminó siendo amigo de Manuel. Lo más importante de esa relación es la confianza construida juntos, así como el respeto y admiración mutua. Anderson (1999) menciona que la confianza se va construyendo de manera relacional en el diálogo; en la conversación se va generando la confianza y con ella la forma en la que nos vamos construyendo y modificando, a través de la relación de nuestras identidades.

VI. La identidad como un grafiti en construcción

Las múltiples identidades habitantes en Manuel-Vanilla se reconstruyen al entablar diferentes relaciones con personas en ámbitos diversos. Oscila entre sus historias para re-narrarse y construirse nuevas posibilidades. *Ya no me llamo Vanilla, me llamo Manuel*, dijo una mañana, pero no deja de ser Vanilla para hacer lo que solamente bajo ese nombre puede hacer, porque a través de relaciones, conversaciones y vínculos, Vanilla y Manuel co-existen.

La identidad puede mirarse como la manera de construirnos relacionalmente en un contexto determinado. Manuel elige el tipo de conversaciones que quiere tener; es la convergencia de múltiples identidades, porque así como actualmente se presenta bajo el nombre Manuel, basta verle por fuera de la camisa abotonada la cadena de plata donde “Vanilla” se lee en un dije que siempre y de manera visible, lleva con él. Ha creado una amalgama de sus mundos para construir identidades que no tiene que dejar atrás para convertirse en otro, así como una pared se transforma temporalmente, en una obra de arte, cuando recibe el aerosol y se convierte en un muro tatuado por grafiti.

Referencias bibliográficas

- Abreú Gómez, E. (1985). *Popol Vuh: las antiguas historias del Quiché*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Andersen, T. (1991). *El equipo reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- Andersen, T. (1995). El lenguaje no es inocente. *Revista Psicoterapia y Familia*, 8 (1), 3-7.
- Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Anderson, H. (2003). Listening, hearing and speaking: Thoughts on the relationship to dialogue. Recuperado de: <http://www.harleneanderson.org/writings/listenhearandspeak.htm>
- Anderson, H. (2005). Myths about *Not Knowing*. *Family Process*, 44 (4), 497-504.
- Anderson, H. y Gehart, D. (2007). *Collaborative Therapy*. Nueva York: Routledge.

- Anderson, H. (s.f.). Becoming a postmodern collaborative therapist. A clinical and theoretical journey. Part I. Recuperado de : <http://www.harleneanderson.org/writings/becomingparti.htm>
- Anderson, W.T. (1990). *Reality isn't what it used to be*. San Francisco, CA: Harper San Francisco.
- Ayora, D., Chaveste, R. y Vadillo, F. (2010). *Prácticas socioconstruccionistas y colaborativas: Psicoterapia, educación y comunidad*. Mérida: Unas Letras.
- Gergen, K. (2007) *Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica*. Colombia: Universidad de los Andes.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being: Beyond self and community*. New York: Oxford University Press.
- Gjertzen, A. (2011). Documento de trabajo para el taller de procesos reflexivos. Narrativ Group, Brno, República Checa. Elementos extraídos de su tesis *Summary of findings in master thesis in family therapy and systemic practice "Let the expert go"*. Inédito.
- Grodin, D. y Lindlof, T. (1996). *Constructing the Self in a Mediated World*. London: Sage Publications.
- Rodríguez, E. (1997). *Aviéntense todos. Una radiografía de las bandas juveniles en Mérida*. Gobierno del Estado de Yucatán: Mérida.
- Swi, S. (1998). *Multiple voices: Stories of rebirth, heroines, new opportunities and identities*. *Journal of Systemic Therapies*, 17 (4), 72-86.

Reflexiones de Silvia Crescini (Buenos Aires, Argentina)

La resonancia del caso trabajado por Rocío desde su rol de directora de Desarrollo Social en el Ayuntamiento de Mérida me hace pensar en cómo se construye un operador generativo dialógico a partir de la implementación de la política pública en cercanía a los beneficiarios de la misma.

El caso descrito me recuerda mi experiencia ofreciendo supervisión en grupos de riesgo (1987) como parte de los Equipos Interdisciplinarios que desarrollaron los Programas de APS (Atención Primaria en Salud) de la Zona Sanitaria IV de la provincia de Neuquén (Argentina) bajo la dirección del Dr. W. Arrúe entre los años 1983 y 1987. En ese caso los Equipos debían abordar a la comunidad mapuche y para ello se acercaron a sus líderes quienes más tarde devinieron en agentes sanitarios.

La relación de Rocío, como directora, con Vanilla/Manuel me remite a la de Neuquén en tanto Manuel, trajeado y funcionario, podía acercarse a la banda no sólo a través del grafiti creativo sino también manejando un doble lenguaje: el de la institución y el de la banda. Como Vanilla/Manuel, el agente sanitario también es un doble agente: habla español y araucano.

En palabras de Dora Fried Schnitman:

Entendemos por identidad tanto el mantenimiento dinámico como las transformaciones que ocurren a las personas a medida que transcurre el tiempo y que podemos rastrear en el reconocimiento que tienen acerca de quiénes son y acerca de sus transformaciones. La identidad no es una entidad estática, monolítica ni unidimensional. Por el contrario, siempre se constituye en diálogos con otros en espacios sociales, como una multidimensionalidad de contextos y posibilidades de ser en constante proceso de transformación; es un proceso emergente. Las posibilidades de ser que las personas adquieren en distintos momentos de su historia y los procesos personales y sociales de transformación están siempre presentes (Fried Schnitman, 1991; Gergen, 2009) Fried Schnitman, 2014, p. 2).

El agente sanitario que “emerge” en la comunidad mapuche, como Vanilla/Manuel que “emerge” en la Colonia Fidel Velázquez, son en sí mismos parte de “procesos emergentes” y son resultado de constituirse en diálogos con otros con quienes se tienden puentes mutuamente.

Entiendo la “multidimensionalidad de contextos y posibilidades” que propone Dora como sostén de las transformaciones de la identidad o posibilidad de portar la doble identidad que le permite a Vanilla/Manuel funcionar como doble agente. Las reflexiones que él hace respecto de su propia transformación, responden a las preguntas que Dora menciona que cada quien se hace a sí mismo y a los otros constituyendo de ese modo identidades complejas:

Los diálogos intra e interpersonales, sociales y políticos constituyen procesos básicos para la recuperación de personas, vínculos y redes sociales, y para la construcción de ciudadanía en situaciones de vulnerabilidad y violencia. Estos diálogos proveen de marcos

culturalmente establecidos y posibles, pueden crear condiciones tanto para narraciones recurrentes como para alternativas de identidad. La comprensión de los recursos del diálogo ofrece un marco generativo para la forma en que las personas se consideran a sí mismas y a sus relaciones interpersonales y sociales en las circunstancias actuales. La reconstrucción de redes sociales y el diseño de agendas de interés público inclusivas de los temas significativos para las personas, las comunidades y la sociedad pueden favorecer la aceptación de sus nuevas identidades, relaciones, realidades y un posicionamiento de ciudadanía responsable (Fried Schnitman, 2014, p. 2).

Esta vez aparece la dimensión política como parte del proceso generativo que me recuerda el trabajo de Rodolfo Núñez, director del programa “Comunidades Vulnerables” desarrollado desde la Dirección Nacional de Política Criminal del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos en el período 2001-2004. A través de dicho programa, sostenido por la decisión política de implementarlo, se trabajó con jóvenes en conflicto con la ley, recostándose en la posibilidad de generar la promoción del acceso de esos jóvenes a la zona de integración e incorporando el concepto de vulnerabilidad social. Se apoya en una política pública de prevención social del delito y trabaja de manera comunitaria, con una perspectiva de redes y sumando la investigación acción participativa. Promueve así que quienes atraviesan zonas de vulnerabilidad social se desplacen hacia otras de mayor integración y, simultáneamente, evita su exclusión de los soportes de sostén o de las actividades laborales productivas (Núñez, 2010).

Referencias bibliográficas

- Crescini S. (2014). Acerca del rol del operador en salud mental comunitaria. Trabajo final, Maestría en Salud Mental Comunitaria (cohorte 2004-2006), Universidad Nacional de Lanús. Prov. Buenos Aires, Argentina.
- Fried Schnitman D. (2014). Nuevas prácticas sociales: del afrontamiento de crisis y conflictos a la creatividad social. Ponencia, I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes. Democracias, Derechos Humanos y Ciudadanías. Gestionada por Grupo de Trabajo CLACSO Juventudes, Infancias: Políticas, Cultura e Instituciones Sociales en América Latina; Red Iberoamericana en Infancia y Juventud, y Posdoctorado en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Caldas. Manizales, Caldas, Colombia, 17-21 noviembre 2014.
- Núñez, R. (2010). Inmersión en redes comunitarias. Trabajo con jóvenes vulnerables desde una política pública. En E. Dabas (comp.). *Viviendo redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social* (pp. 167-181). Buenos Aires: Ed. CICCUS.

Reflexiones de Virginia Bravo (Paraná, prov. Entre Ríos, Argentina)

Quisiera expresar en primer lugar que me ha resultado muy amena la lectura del artículo. El tema es interesante y consta de originalidad.

Aprecio el recorrido que el texto va haciendo a través de las conversaciones y cómo se van desplegando los significados en el relato de los interlocutores. Una especie de recorrido conversacional transversal que va desde Vanilla hasta Manuel, como un segmento a partir del cual nace el artículo.

Hermoso, ¡felicitaciones!

La construcción dialógica y el relato autobiográfico

Elisa Petroni y Martín Glozman

Introducción

A partir de un enfoque común, el dialogismo, hemos construido una base para abordar en equipo nuestras prácticas y nuestra vida. Así podemos trascender los límites mismos de cada área de trabajo y reflexión y enriquecernos en cada una de las mismas creativamente. Conformamos un equipo interdisciplinario dialógico en el que reflexionamos tanto sobre la teoría como sobre la práctica.

Martín Glozman es licenciado en letras, trabaja con la escritura y la crítica literarias. Con la escritura, como productor de arte-literatura y con la crítica, como persona que reflexiona teóricamente sobre la producción en general, no especialmente propia, sino de otros y de la época. Nació en la Argentina en 1979 durante la dictadura militar (marzo de 1976 a diciembre de 1983) y es nieto de sobrevivientes del Holocausto en Polonia.

Como escritor desde 1998 aborda la escritura en primera persona, explorando a través de diarios personales y ensayos, tanto la estética como la elaboración de lo personal y lo familiar en su propia historia. Desde 2010 comenzó a publicar esos materiales (Glozman, 2011a, 2012a), período que se extiende hasta la actualidad preparando nuevos materiales. A la vez produjo y publicó crítica entrando en diálogo con otros jóvenes escritores y sus propias novelas, diarios y autobiografías (Glozman, 2012, 2013). Forma así parte de un movimiento contemporáneo de escritura y estudios literarios denominado por la crítica “Escrituras del yo”. Hasta la actualidad sigue tratando este tipo de formatos y temas en su obra y utiliza también los recursos de la ficción. A través de este trabajo encuentra un eje que articula la elaboración de la experiencia personal con la realización de un trabajo estético y literario. Forma parte de una generación literaria en la que esta forma se presentó

como una de sus tendencias más fuertes¹³. Algunos de los temas centrales que se hacen presentes en esta forma de la narración son la identidad, la transmisión entre generaciones, la guerra, la inmigración, el amor, la familia, la reflexión sobre la literatura

Elisa Petroni es licenciada en musicoterapia y psicología. Nació en 1977 y su familia, en diversas generaciones, ha pasado por situaciones de exilio, persecución y pobreza. Sus padres, tíos y algunos abuelos han sido militantes políticos en contextos laborales y universitarios. Es tercera generación de inmigrantes de Irlanda, Polonia, Italia, Francia y España¹⁴. También trabaja con relatos en primera persona, pero en relación con la terapia. En su práctica interviene con recursos creativos en la elaboración de lo personal y lo familiar, así como en la construcción de lo identitario. En este artículo, específicamente, expondrá una modalidad de desarrollo de un taller terapéutico con grupos de adolescentes en proceso de adopción, en el que son centrales la relevancia de lo autobiográfico y la construcción de relatos en la elaboración de la historia personal, familiar y comunitaria.

Ambos concebimos lo dialógico como una meta teoría pero también como una forma de vida.

En este artículo damos cuenta de la reflexión que sostenemos desde 2010 (año en el que nos conocimos en Fundación Interfas) acerca del relato autobiográfico. Cada uno parte de su área de trabajo y recíprocamente las relacionamos con un enfoque dialógico. Por un lado, el trabajo terapéutico con jóvenes en proceso de adopción y por otro, la crítica literaria referida a jóvenes escritores contemporáneos y la tarea de exploración y elaboración descripta.

Fundamentalmente nos centramos en los procesos de apertura de la persona y su interioridad a partir de la experimentación artística y la dialogización en el desarrollo de la psicoterapia y de la escritura literaria.

Del mismo modo que los jóvenes narradores y los adolescentes que han pasado por situaciones que a veces exceden la comprensión, ambos venimos de contextos sociofamiliares complejos. Trabajamos con elementos creativos que colaboran con el proceso de restitución y elaboración de las historias pero que al mismo tiempo son de carácter ontológico.

Dialogismo

La noción de dialogismo proviene en la teoría bajtiniana de la reflexión sobre la obra literaria de Dostoievski (Bajtín, 2005). Esto es muy importante para nosotros porque

¹³ Se mencionan aquí algunos casos que merecen ser considerados pero que forman parte de un conjunto mucho mayor: Cynthia Edul (2012), Alejandro Rubio (2010), Hernán Vanoli (2010), Violeta Gorodischer (2011), Inés Acevedo (2010), Mauro Libertella (2013), Diego Meret (2009), Pablo Ramos (2007), María Pía López (2010).

¹⁴ *N. de la E.* Los autores nacieron durante la dictadura militar 1974-1983. La composición de sus familias refleja la constitución de la Argentina como una sociedad formada por sucesivas inmigraciones hermanadas por la educación pública y gratuita.

pone en relación, a través de su desarrollo, aspectos comunes a las áreas mencionadas que nos interesa explorar: la continuidad entre la *experiencia estética* y el *desarrollo y la apertura de la persona y su interioridad*, como mencionábamos anteriormente y veremos en el trabajo.

Situarse ante las contradicciones que puede haber en un entorno comunitario, familiar o social es muy difícil. Existen aspectos comunes de nuestras prácticas que favorecen procesos de apertura de las personas y de su interioridad: crear un espacio para poner en juego aquello que sucede en las tramas internas de una persona en una situación difícil.

Se presentan contextos difíciles al tratarse de adolescentes en procesos de adopción, por ejemplo en los *marcos de opresión*, internación de niños y niñas, confinamiento y pobreza. De manera similar, en los jóvenes narradores las dificultades se presentan como formas de búsqueda de la identidad en *hijos de desaparecidos*, en los silencios de la guerra que quedan como impacto en las *familias de sobrevivientes*—tanto de las dictaduras y los exilios como de terceras generaciones del Holocausto—; los contextos de *tramas políticas intensas* vinculadas al peronismo y otros temas; o el *pathos cultural de hijos de la burguesía* donde se presentan relaciones de clase y silencios en las familias.

La apertura de la persona y la interioridad es un rasgo de las construcciones narrativas de las novelas en primera persona y de los relatos orales colectivos de los jóvenes en proceso de adopción. Estos recursos dialógicos en la complejidad permiten un modo de superación, una forma renovada de conocimiento elaborativo.

Marco teórico

En los siguientes apartados desarrollaremos algunas nociones de la teoría dialógica de Bajtín que consideramos fundamentales para pensar y abordar nuestras prácticas. Posteriormente, en una segunda parte, haremos un desarrollo de nuestros abordajes y su relación con la teoría.

Autor y personaje

A partir del análisis apasionado del novelista ruso, para Bajtín, el dialogismo supone una relación muy especial entre el autor y los personajes, desarrollada en una modalidad horizontal, no autoritaria y a la vez polifónica. La última palabra no la tiene el autor: en el mundo representacional de la novela dialógica toman cuerpo tanto las múltiples voces y concepciones del mundo de cada personaje como el gran diálogo de confrontación de concepciones producido entre todos ellos.

Del mismo modo podemos pensar que en un encuentro terapéutico coexisten horizontalmente las múltiples voces de todos aquellos que lo integran. Así como el *autor* y el *personaje* en Dostoievski, las múltiples concepciones del mundo y el gran diálogo de

confrontaciones que se produce, constituyen el movimiento de conocimiento y construcción de la identidad de cada uno de quienes participan.

El autor no tiene una posición estable y monológica en la que sólo se expresa su voz o donde su voz domina sobre todas las demás, sino que se mueve en la novela como si fuera otro personaje.

Sostenemos que estas concepciones ontológicas dan cuenta de un proceso estético de construcción de la identidad.

Iremos viendo que la construcción de la identidad es pensada como un proceso estético y ontológico porque involucra la presencia dialógica del otro, y las relaciones, como abordaremos más adelante, de extraposición, aquellas a través de las cuales *los otros cobran presencia ontológica en nosotros* (Bajtín, 2008).

Horizonte y extraposición: el principio creativo en la construcción identitaria

Estos conceptos son muy importantes en la teoría dialógica de Bajtín y explican según su concepción la forma en la que se dan las relaciones, la conformación de la identidad personal y grupal, el diálogo y las representaciones.

El horizonte refiere a

(...) el conjunto de aquellos actos internos y externos que tan sólo yo puedo realizar con respecto al otro y que son absolutamente inaccesibles al otro desde su lugar: son actos que completan al otro en los aspectos donde él mismo no puede completarse (Bajtín, 2008, p. 31).

Esto es una forma de decir y aseverar que no puede pensarse a un sujeto solo o a un individuo aislado. En la realidad las personas se ven unas a otras y en esa mirada se complementan, se encuentran y completan. Esa completud nunca es finita porque siempre hay nuevas miradas y por eso no puede ser realizada por un hombre solo.

Cada persona tiene un punto de visión que le es único pero no puede verse a sí mismo, por ejemplo no puede verse la espalda. Los significados se construyen en esa conjunción en perpetuo movimiento de interacciones e intervenciones.

La identidad entendida dialógicamente se conforma dinámicamente por este intercambio de visiones que siempre son complementarias.

La extraposición refiere al momento ontológico fundamental en el que nos miramos como nos miraría otro. Es ese momento de la ontología dialógica donde se encuentran el yo y el otro.

Según Bajtín hay una primera instancia empática donde vemos al otro desde su misma mirada o donde estéticamente el autor dota de alma al personaje y otro momento donde lo extrapone, lo mira como otro, lo estetiza, lo ve desde enfrente.

Para la ontología dialógica esto sucede hacia el interior de las personas y también hacia el exterior, ese vaivén nos conforma como seres en diálogo.

Es en “Autor y personaje en la actividad estética” (Bajtín, 2008, pp. 15-185) donde la noción de estetización (aquella por la que el autor concluye externamente y dota de fondo al personaje viéndolo desde fuera y desde el horizonte propio del autor) se conforma como una *categoría ontológica y existencial para esta teoría*. Ya en este trabajo temprano de la obra de Bajtín se afirmaba que el hombre viene al mundo a un gran diálogo. No hay algo que quede por fuera de esa realidad.

En la subjetividad, en la ontología de la persona, autor y personaje cobran sentido, a partir de lo cual permiten comprender la complejidad de la mediación estética y la obra literaria. *El principio estético es ontológico* en las mediaciones en las que la persona se vincula consigo misma o con el otro. Las mediaciones internas, constitutivas de la persona son para Bajtín mediaciones de la estética. Estas pueden pensarse para él según las categorías de *autor y personaje*.

Es posible tomar estas categorías para reflexionar en la práctica de cada uno y ver en qué medida son enriquecedoras.

Al contar la propia historia e integrarse a un grupo que hace lugar a un joven en proceso de adopción éste se vuelve autor de su propia voz a la vez que personaje de ese conjunto de participantes, y ambas posiciones son constitutivas de la persona, sanadoras y constructoras de recursos.

Un joven narrador que escribe su historia en una modalidad autobiográfica “usa” la ficción y la tradición de la literatura para poder escribir y publicar, procesos complejos de lo estético donde se juega lo personal y lo público. Y particularmente en esta forma de lo autobiográfico contemporáneo el autor se vuelve personaje y el personaje juega a ser autor de la vida del escritor. Hay una categoría en la crítica para llamar esta forma de la literatura que es la “autoficción”.

Relativismo y relato

La idea de que la realidad se conforma según una ontología dialógica en la que todos vamos realizando un horizonte múltiple y colectivo que a la vez nos realiza a nosotros, sitúa a Bajtín en una posición cercana a la de un relativista. Esto pudo verse muchas veces con el temor de pensar que para un relativista no tiene importancia cuál es la realidad. Pero éste, como señaló Todorov –introdutor de Bajtín en Francia–, no es el caso del autor ruso.

Para Bajtín la realidad es aquella en la que estamos, la construimos y nos construye, pero no es una ilusión y no es indiferente.

Como afirma Todorov respecto de Bajtín “(...) cada idea es la idea de alguien, se sitúa en relación a una voz que es su portadora y a un horizonte hacia el cual apunta” (Todorov, 2005, p.87).

Cada idea y cada voz pertenecen a un contexto de enunciación y en ese contexto cobran valor radical y significado. Pero no por eso quedan aisladas de otras ideas o voces sino que están abiertas al encuentro y al enriquecimiento.

Es muy importante esa materialidad de la voz. ¿De dónde viene la voz? ¿Quién la dice? ¿Cuál es la historia que originó esa idea, esa pregunta, esa vivencia?

De este modo la palabra relativismo se vincula con la palabra relato, con la que comparte la raíz. A través de los relatos se produce un encuentro profundo de diálogo. Abrimos el espacio para que ingrese el otro en la voz propia.

Nos encontramos a nosotros al hacer un relato y damos lugar a que otros nos encuentren. Usamos las palabras que son de todos, sociales e históricas y nos comunicamos. De esta forma se realiza un camino abierto de la palabra que irá adquiriendo sentido en los nuevos contextos de escucha y en el encuentro con nuevas voces. Tendrá un desencadenar incierto como la propia vida.

Se trataría, entonces, de una noción en la que coexisten los puntos de vista, en la que proliferan los relatos. Cada verdad, cada visión y horizonte, provienen de un relato de la realidad y ninguno de ellos llegaría a ser la realidad misma en sí, aunque todos guardan con ella una relación verdadera y profunda de origen y sentido (Bajtín, 2008, p.33).

A diferencia de un monologismo donde hay una sola concepción de la historia o de lo sucedido, esta visión presenta la polifonía como líneas coexistentes de realidades posibles, como interpretación de los hechos, pero de alguna forma no cae en un relativismo que pierde de vista la realidad, dado que no concibe que las concepciones se pierdan en el terreno de la representación.

Si bien los enunciados son relativos al contexto, el dialogismo parte de una existencia, la de la persona como unidad real que vincula los planos del discurso y del mundo. No se duda de su existencia ni de su relación con la enunciación, aunque ésta pueda ser compleja.

Tramas monológicas

La posición dialógica supera siempre la bipolaridad de puntos de vista, las posiciones binarias o dilemáticas. El dialogismo comprende una multidimensionalidad de

puntos de vista como conformadores constitutivos de toda posición y de los mundos posibles.

El relativismo dialógico supera las oposiciones donde se estructura una supuesta realidad con la forma de una trama monológica en la que dos opciones aparecen como las únicas posibles, una opuesta a la otra.

En el monologismo las voces contrapuestas se organizarían polarizadamente conformando una “trama unívoca” en la que no sería posible que coexistan las voces y los relatos:

A una “trama unívoca”, unificadora, se le opone un diálogo donde múltiples conciencias interactúan cada una con su propia trama. (...) La confrontación no es en el terreno de la idea sino de la significación de la idea en cada persona. Las ideas tendrán su propio desarrollo mientras que la confrontación y el momento de encuentro entre dos personas que se debaten es único y se presenta como oportunidad también única de descubrir nuevos significados, nuevas luces y sombras de esa idea y su significación para la persona (Glozman, 2012, p.73).

Cuando hay más voces hay lugar para el encuentro y la transformación. La realidad cobra más sentido y la trama se enriquece. Aquello que sucede puede ser analizado y pensado de muchas maneras pero lo sustancial es comprender qué está sucediendo y que se está formando parte de eso. La teoría de Bajtín designa ese proceso y lo explica de muchas maneras pero se trata ante todo de un proceso que excede a la teoría.

En las tramas unívocas o monológicas al contrario no es posible pensar libremente y se exige la toma de partido y la elección de una posición determinante. No pueden convivir diferentes voces cooperativamente. En estos casos los relatos se construyen unos en oposición a los otros, por desdoblamiento, y no viven la creatividad de un desarrollo libre y autónomo. Por ejemplo, si un padre dice: “Sos un vago. Estás todo el día encerrado. Te parecés a tu madre”, el hijo puede verse encerrado en una trama que no le da libertad para buscar su camino entre las cuatro paredes de su cuarto. Buscar su camino entonces, implica romper el relato establecido de la familia y encontrar una alternativa aún imprevista, para no quedar encerrado ocupando ese lugar de la historia familiar.

La trama unívoca en la vida de las personas produce soledad y falta de dinámica en la representación de la propia existencia y la vida cotidiana.

La experiencia estética abre un espacio de dialogización de este tipo de tramas alcanzando aquello que Bajtín –al denominarlo dialogismo– entendía como una experiencia más profunda y multidimensional, en la que es posible cuestionar, dialogizar, y en la que hay un fluir vital en las relaciones personales.

La experiencia estética se presenta como un proceso de mediación en el que ingresan la esfera de lo público y lo social, la mirada de los otros y las marcas que los otros dejan en nosotros. Se presenta en la experiencia individual y se despliega para que otros resuenen en su propia voz.

Reflexión dialógica desde la interdisciplina

En el contexto de las siguientes reflexiones, vamos a desarrollar los vínculos entre la teoría presentada y la práctica.

La primera persona

En el proceso de conocimiento de sí, consciente o dinámico, como proceso de conformación de una propia identidad, la persona se relaciona consigo misma como lo hace el autor respecto a un héroe o personaje.

El diálogo con el otro es un acontecimiento, fugaz en el tiempo, irremisible, que va constituyendo una trama fundamental para la memoria, para la incorporación de los otros en nuestras propias formas de auto objetivación, en una identidad que, mientras más vivenciales y reales sean las tramas de los diálogos, más dinámica y enriquecedora se conforma:

El sujeto se comprende y se conoce sólo en tanto objeto, y solamente una valoración lo puede convertir en sujeto portador de su propia vida, con sus propias leyes, que viva su propio destino. Mientras tanto, la actividad estética, la conciencia que ama y que establece el valor, es conciencia de la conciencia, conciencia del autor como yo de la conciencia del héroe como *otro* (Bajtín, 2008, p.84).

Adopción. ¿Qué hacer con el legado?

Antes de abordar el contenido específico de esta sección haremos una breve descripción de las características de los grupos de jóvenes.

Características de los grupos: Los grupos están conformados por adolescentes y preadolescentes de 11 a 18 años, cada grupo posee de ocho a quince integrantes. Hay grupos de 13 a 15 y de 16 a 18 años. En los últimos años se abrieron grupos de preadolescentes de 11 a 13 años a pedido de las familias y los hermanos más chicos que no podían participar por ser menores. La frecuencia de encuentros puede ser semanal o quincenal de acuerdo a las posibilidades de los integrantes. Los grupos son abiertos y el ingreso y egreso de los integrantes es flexible. En algunas oportunidades los adolescentes pidieron traer amigos o primos que participaron en el grupo –sin ser adoptados o en proceso– y que de algún modo reverberaron con el trabajo realizado en el taller.

La propuesta de conformación de los grupos incluye a dos facilitadores, uno de ellos psicólogo, el otro especialista en algún arte expresivo. Durante un período fueron coordinados por dos psicólogas, en otro por una psicóloga y un escritor (Martín Glozman). La actividad dura dos horas y se realiza en un salón en el que se distribuyen sillas en círculo

y una mesa central con materiales. Los grupos funcionan como un foro. Los coordinadores dan la bienvenida a los adolescentes, preguntan cómo les gustaría comenzar y entre todos acuerdan, por ejemplo se propone alguna consigna expresiva, otras se trabaja una consigna expresiva en medio de un relato, etcétera.

En el contexto de Anidar¹⁵, una organización de Buenos Aires, Argentina, que trabaja con familias en proceso de adopción, se han conformado a partir de 2009 grupos de adolescentes caracterizados por la necesidad especial de acompañamiento en el proceso de adaptación a las nuevas familias. Nos referiremos especialmente a niños y niñas que han vivido en más de un hogar convivencial¹⁶ o más de una familia adoptiva hasta tener adopción simple o plena¹⁷.

Los grupos de adolescentes de Anidar están conformados por niños, niñas y adolescentes en proceso de adopción que anteriormente a esto fueron declarados por la ley como “sin cuidados parentales”. Es decir, son niños, niñas y adolescentes que han sido separados de su familia de origen, nuclear y/o extensa o de sus referentes afectivos y/o comunitarios por haber sido dictada una medida de protección excepcional de derechos. En la Argentina, conviven fundamentalmente dos modalidades de intervención sobre esta problemática. Una consiste en instituciones de alojamiento de carácter convivencial (comúnmente conocidos como “hogares convivenciales” u “hogares”) y otra modalidad enmarcada dentro de los denominados sistemas de cuidado familiar (familias de acogimiento o similares), que incluyen dispositivos de alojamiento que proponen una dinámica de funcionamiento similar a la familiar.

Entre los diferentes integrantes del grupo es posible reconstruir la historia creativamente y estar más cerca de un presente en comunicación con los familiares, las escuelas y las nuevas circunstancias.

Los siguientes son retazos de conversaciones tomados en el contexto de los grupos de adolescentes de los que han formado parte dos coordinadores adultos y 10 adolescentes. A lo largo de las conversaciones se despliegan las siguientes temáticas en forma de preguntas entre los jóvenes, los coordinadores acompañan, las preguntas se mantienen abiertas:

- ¿Cómo es formar parte de una familia?
- ¿Quiénes son nuestros papás y quiénes somos nosotros?
- ¿Cómo es vivir las emociones?

¹⁵<http://www.anidar.org.ar/sitio/>

¹⁶ Un **hogar convivencial** es una institución que recibe un subsidio del estado para albergar niños y adolescentes cuyas familias no pueden hacerse cargo de los cuidados parentales.

¹⁷**Adopción plena:** El/a hijo/a adoptado/a pasa a **conformar la familia del adoptante**, de modo que **se rompen todos los vínculos con la de origen**. En la **adopción simple, en cambio**, se genera un **vínculo solamente entre la persona adoptada y el adoptante**, pero no respecto de la familia de este último. Es decir, el niño/a en cuestión no es ni primo, ni sobrino, ni hermano del resto de los miembros del núcleo familiar, parentesco que sí se configura en el caso anterior.

- ¿Cómo es ser parte de un hogar?
- ¿Qué es habitar el mundo, y qué es que el mundo nos habite?
- Hay cosas que no sabés con quién hablar. Compartimos lo que sentimos, lo que deseamos. Por ejemplo, si deseamos tener un hermano. Tener un hermano puede ser tener un amigo con quien acompañarse.
- Entre todos formamos un grupo para apoyarnos y seguir adelante.
- Si adoptás a un nene adoptás una responsabilidad... Entre otras cosas, la responsabilidad amorosa de hacer algo con la historia vivida. Tener la fuerza para ayudar a los demás y a uno mismo.

En Anidar nos encontramos y se conforma un espacio diferente al afuera. ¿Cómo es afuera? ¿Cómo es en Anidar? Es un lugar para hacer preguntas y compartirlas. Donde poder ponerse en el lugar del otro.

La adolescencia como construcción social se presenta como un momento de transformación y cambios vitales que se expresan polivocalmente en torno de la identidad. Se consolidan aristas de la persona y aprendizajes de sentido que anteceden a la oportunidad de ser adulto.

La experiencia en el trabajo con grupos de adolescentes que fueron adoptados durante la niñez y la adolescencia, en modo de taller artístico y terapéutico en Anidar, nos invita a reflexionar acerca de la producción de sentido a través de relatos que emergen en un ámbito dialógico y comunitario.

Podemos ver que los niños institucionalizados en hogares convivenciales provienen de situaciones sociofamiliares muy diversas: algunos son huérfanos, otros fueron abandonados por sus familias de origen, algunos no poseen datos de filiación. En general los hogares convivenciales permiten que los niños y niñas reciban educación, cuidados y atención que sus familias no pueden proporcionarles. Casi todos provienen de escenarios de exclusión socioeconómica y han pasado por una infancia de hambre y marginación. Muchos atravesaron situaciones de violencia e inestabilidad afectiva y emocional. Algunos han sido recibidos por familias con miras de adopción una o varias veces, y han sido devueltos al hogar de acogimiento. En líneas generales son niños y niñas que han pasado por historias de múltiples traumas sin adultos protectores de sus derechos.

Por esto requieren de un enfoque dialógico que les permita habitar las nuevas voces de las familias así como el nuevo hogar sin negar a la vez la historia vivida:

Formar un grupo para seguir adelante.

Hacer algo nuevo y amoroso con los sentimientos de pérdida y dolor.

En el grupo se ayuda a la confianza, a poder sentirla y se vive la experiencia de que el otro se interese por lo propio, por lo que hay para charlar.

Comprender, no sólo escuchar.

Generalmente en los grupos de jóvenes se despliegan libremente temáticas en torno al presente y a la historia anterior a la adopción sin consignas explícitas.

El grupo constituido como foro abierto, de entre 8 y 20 participantes acompañados por dos coordinadores, funciona como un territorio en el que se construye un espacio de recepción y desarrollo de todos los relatos que emergen. Las tramas que se abren se despliegan en un escenario de incertidumbre, sin intentar qué los coordinadores intenten controlar qué está ocurriendo y dejando lugar al desarrollo creativo de los jóvenes. Hay en esta apertura un movimiento hacia lo público que permite salir de la soledad y que los jóvenes incorporen las miradas de los otros a la identidad propia—como lo describe la conceptualización de Bajtín acerca de que, estéticamente, los otros intervienen en el espacio propio, habitándolo de forma dialógica.

Es en el juego y en las miradas encontradas de todos donde se produce una magia en la que un relato por fin puede emerger. Cada uno imprime su sello personal, trayendo su propia historia. Contamos con la ayuda de coordinadores jóvenes que han asistido al taller de adolescentes durante años. Aportan su madurez y sabiduría actual, su deseo de encontrarse y de ayudar.

Los “autores” jóvenes integrantes del grupo en Anidar restituyen la experiencia personal en la comunidad. La distancia entre autor y obra se renueva, ya no hay un autor de la propia historia, en la medida en que no es sólo un relato del pasado reciente de un joven que se narra a sí mismo, sino que es un acto de esa restitución, cuidado y protegido por las mediaciones también sociales de la composición grupal.

La convivencia de varios relatos simultáneos permite la exploración de experiencias de soledad, con múltiples voces. Los jóvenes despliegan un orden testimonial, el testimonio como transmisión directa de experiencia que moviliza voces de ternura y regeneración en dirección a un futuro de acogimiento comunitario. Cuando una persona decide trabajar con material de su propia historia en el terreno consensuado, está tratando con un movimiento que presenta las mediaciones de lo estético trascendiendo lo meramente personal. Como mencionamos las voces internas se exteriorizan y comienzan a sonar los acentos propios y ajenos. No sólo escuchamos aquello que queríamos decir y cómo es dicho sino también cómo es escuchado por los otros mientras entra en una dimensión nueva de acción y encuentro. Lo estético de ese momento refiere, en relación con lo visto de Bajtín y a cómo pensamos a los escritores jóvenes, a la extraposición de la voz propia en la esfera de lo público. Siguiendo vías más complejas esto podría servir para pensar la publicación literaria a través del campo cultural y sus instituciones.

En las aproximaciones en el campo del arte se abraza esta complejidad como un medio para la producción, se explora mediante herramientas estéticas (movimientos, palabras, imágenes, sonidos, significados, etcétera) todas las potencialidades de lo humano,

involucrándose de forma completa en el contenido de lo que se produce. En este escenario se conjuga la creación, las experiencias reales, la ficción, la imaginación, la creatividad, etcétera.

La experiencia estética se presenta como una mediación entre las personas y sus maneras de representarse y son de excepcional utilidad para explorar esta complejidad crítica en el proceso de recomposición del sentido.

En los grupos hemos podido observar que los jóvenes que han experimentado situaciones de abandonos y pérdidas no sólo se han desarrollado en soledad sino que al mismo tiempo poseen un talento y sensibilidad exquisitos, son niños que han vibrado profundamente con todas las aristas de lo humano, desde lo más terrible e injusto hasta los gestos más conmovedores y amorosos. Las situaciones críticas pueden ser exploradas a través de la construcción dialógica de nuevas tramas organizacionales. A continuación transcribimos un ejemplo de funcionamiento de un grupo:

En medio de una conversación sobre temas relacionados con los amigos, Juan relata que cuando llega a su casa luego del colegio se siente solo. Lo invitamos a que nos muestre cómo es ese momento: cómo llega a su casa, cómo entra, qué hace con su bolso. Inventamos un escenario y se rompe el círculo de sillas que pasa a ser un semicírculo, como un auditorio. Juan pasa al frente y se actúa a sí mismo entrando a su casa. Nos muestra su gesto facial, corporal y su mirada. Le pedimos que lo haga varias veces para que podamos ver cómo es. Luego proponemos a algunos de los integrantes que pasen al “escenario” a repetir aquello que vieron que le pasa a Juan cuando llega a su casa.

Los integrantes comienzan a marcar cuestiones escénicas del tipo: “No, no, Julia, no es así, está más serio, y tiene los hombros hacia abajo” o “más lento Ale, Juan se mueve mucho más lento”.

Así la actividad empieza a tomar rumbo sola, hay una intervención de múltiples actores interviniendo en una experiencia relacionada con la soledad que florece y de la que todos participamos.

Estéticamente, los otros intervienen en el espacio propio, floreciendo y habitándolo de forma positiva y dialógica. Aquí podemos pensar el concepto de extraposición. Se conforma una danza dinámica en la que cada uno se ve envuelto en el juego de miradas. ¿Quiénes somos para los otros y cómo somos mirados por otros, en un clima de amor y compañerismo productivo? Y participamos en un ida y vuelta, aportando nuestro propio horizonte: ¿cómo miro al otro y qué aporta esa mirada para él/ellos, en un clima de construcción tolerante y pausada donde hay tiempo para que se construyan y encuentren esos lazos tan necesarios?

En el grupo se utilizan todo tipo de técnicas—escritura literaria, improvisación dramática, dibujo y plástica— que se proponen en los momentos en los que los facilitadores sienten que estos recursos pueden colaborar dialógicamente, para destrabar o despolarizar cuestiones que parecen sin retorno, o se plantean monológica y unívocamente, para dar lugar a voces que hasta ahora no habían tenido espacio para emerger.

Volviendo al ejemplo anterior, Juan no había encontrado hasta el momento una mediación para expresar su sensación de soledad. Se trataba de un adolescente que permanecía replegado sin hablar pero que participaba activamente desde la mirada y el gesto. Cuando comentó cómo se sentía en su casa, luego de asistir a varios encuentros del grupo, hicimos espacio para que emergiera su voz. Juan comenzó a mostrarse más relajado y más cercano al grupo y paulatinamente comenzó a relacionarse más activamente en su escuela con sus compañeros con quienes no podía establecer una relación de amistad.

Otro ejemplo:

Los adolescentes (son 12 participantes) se disponen en círculo sentados en el piso. No se inician conversaciones, más bien los jóvenes permanecen en silencio y casi recostados. Una de las terapeutas nota que podría facilitar una propuesta y ver qué pasa. Los jóvenes se suman. Todos se paran y la terapeuta propone caminar y observar el ritmo del cuerpo, del caminar, del desplazamiento. A medida que el grupo se mueve se escucha el ritmo grupal de la marcha, es un ritmo binario, 1,2,1,2, un pie, otro pie, un pie, otro pie, el 1 acentuado. La terapeuta propone marcarlo todos juntos y disponerse en círculo para poder mirarse. Todos en el círculo marcan el ritmo binario. Espontáneamente algunos jóvenes empiezan a improvisar golpes con aplausos y sonidos vocales que paulatinamente subdividen el ritmo y marcan una secuencia de hip hop. Permanecen en esa secuencia hasta que pasados unos 3 o 4 minutos se termina. Se sientan. La terapeuta propone retomar el ritmo, crear y dejar salir frases, palabras. Algunos acompañan con palmas, percusión sobre las piernas y piso, sonidos vocales tipo shsh-shsh-¡pa!, o fff-fff (un pulso de silencio) fff-fff, etcétera. Y aparece una primera frase que es integrada en la métrica: “¿Quién soy yo?” Y otra “Rafaeeeeel”, “¿Sí?”, “¡No!” Y sonidos onomatopéyicos ascendentes y descendentes. Este patrón se repite por unos minutos entre risas y pausas para repetirse y volver a empezar. La trama sonoro-musical estaba cargada de detalles creativos, algunos jóvenes acompañaban los sonidos con movimientos expresivos marcando el compás.

Uno de los creadores de las frases, un joven de 16 años, había elegido, cuando lo adoptaron a los 9 años, un nuevo nombre. Si bien hablaba perfectamente y no presentaba dificultad alguna para comunicarse, no recordaba su pasado. Había sido encontrado por la policía, perdido en una villa de emergencia¹⁸. Estaba solo. Intervino entonces la justicia y fue trasladado a un hogar de tránsito y luego adoptado por una familia. Rafael no podía expresar palabras en torno de su historia, nos ofrecía su silencio.

En el momento en el que tomó lugar la improvisación no conocíamos la historia de Rafael. Nos tomó la emoción de todo aquello que se iba gestando con una fluidez conmovedora. Los aportes estaban cargados de fuerza, y las significaciones eran gestuales y musicales. Era un diálogo casi sin palabras. Las palabras decían, pero sobre todo marcaban o conducían la dinámica de los ritmos.

A partir de estos juegos sonoros se inauguró la posibilidad de hablar sobre el nombre propio, se creó un camino conjuntamente a través de la improvisación de frases en las que se esbozaron temas de conversaciones que se desplegaron paulatinamente a lo largo de las reuniones en el tiempo, conversaciones que nos marcaron para siempre (Petroni, 2014, pp. 31-32).

¹⁸Asentamiento habitacional en una zona periférica donde la gente vive en condiciones de necesidades básicas insatisfechas.

La primera persona en la novela argentina

Estás fría, me dijo con preocupación, una preocupación por nosotros que de vez en cuando le aparecía y nos sorprendía, atenuando la violencia latente en el aire. Por esos efectos intermitentes de consternación paternal, mi padre se volvía tangible, cercano, y un súbito cariño brotaba en todos nosotros, un sentimiento extraño que hacía que todo dolor vivido se alejara de inmediato y sin discriminación, y esos arrebatos de preocupación tan ambiguos y tan intensos al mismo tiempo diluían el juicio que cada uno estaba elaborando en su interior (Edul, 2012, p. 47).

Una escena desoladora de la novela de Cynthia Edul, *La sucesión*, en la que la arbitrariedad del padre se mezcla con el peligro de la naturaleza. Se trata de un viaje en lancha por el mar en el que se avecina una tormenta y el padre no atiende a las precauciones del peligro. El gesto de afecto repentino –“estás fría”– genera en los hijos adolescentes el efecto que pensamos puede producir a la autora narrar la historia, la recuperación del cariño y la posibilidad de suspender el juicio: la aproximación a lo vivido.

Así como el libro se refiere al tiempo en que el padre, viviendo una vida doble, se dedicó de forma secreta a las apuestas de caballos, poniendo en riesgo su vida bajo amenazas y la estabilidad de la familia, acostumbrando al grupo familiar a la mentira y al secreto, la narración de esa historia transformada en una equilibrada y pensada novela, lleva la dedicatoria, “A mi padre”.

Narrar se presenta como un modo de búsqueda de reconciliación con un tiempo histórico que ya pasó. Es una forma de relacionar el pasado y lo doloroso, lo que no se despiden naturalmente con el paso del tiempo, con el presente, la creatividad y el florecimiento de la imaginación. Un modo de entrar en el presente integrando los relatos del pasado, haciéndose responsable de ellos. La historia y la vida social, la familia, el lenguaje, la vida personal, el realismo y la imaginación, se entrecruzan en las narrativas del yo contemporáneas, en las que se produce una trama que combina ficción y testimonio, complejizando los límites.

El autor es a la vez personaje, y el personaje se vuelve autor, al narrarse el uno al otro y viceversa. El autor crea un personaje y lo narra en relación con un contexto. En ese vínculo dialéctico hay una productividad artística que hace que la obra viva más allá de la experiencia personal y de la vida del autor. A la vez en esa práctica el autor al narrar su propia historia, más allá de cuántos recursos creativos y secretos de artista haya usado, se construye como personaje de la historia: no todo en su vida lo ha elegido, no tiene sobre todas las preguntas las respuestas, él mismo es un elemento de los relatos de los que forma parte, tiene recuerdos que requieren de procesos estéticos (es decir, públicos) para liberarse y tomar una nueva densidad de realidad.

El contenido de lo vivido y la ficción se repliegan sobre la memoria y la posibilidad de contar, dando lugar al otro como a un auditorio que será a la vez testigo de lo relatado.

Como los jóvenes de los grupos de Anidar, los artistas y escritores producen usando elementos de la vida personal para la realización de las obras. Con recursos más complejos

por tratarse de ámbitos de profesionalización de la escritura, los jóvenes escritores que se dedican a las escrituras del yo, buscan establecer una vivencia, dialogizando la experiencia de lo vivido anteriormente, abriendo las tramas de la memoria, despolarizando los discursos que nos atrapan sin dejarnos ser felices.

Hay un límite difuso y exquisito en la estética de la novela para el enriquecimiento de la experiencia. Es el de la realidad autobiográfica y de la invención y reinención de la historia. En estos textos el recurso de la ficción es muy importante. Se trata, además, del pasado y la memoria, cuando no es todo ficción, pero también es importante el realismo, donde hay que construir un relato para el otro, y donde hay que vincular la trama personal con la trama de la época.

La ficción literaria ofrece elementos misteriosos en cuanto a la capacidad que tiene de curar, de reordenar los fantasmas¹⁹, o bien los modos de imaginar la realidad. Hay procesos mágicos en la construcción artística y la exposición de las obras que producen hondas transformaciones.

Reflexiones finales

Si bien en los casos de jóvenes adoptados no se trata de una ficcionalización de la historia personal, muchas veces se encuentra la imposibilidad de narrar por miedo a traicionar a la familia de acogida.

Es muy difícil a veces situarse ante las contradicciones que puede haber en un ámbito familiar. Es un elemento común a la narración en la novela y en los relatos de los jóvenes en proceso de adopción.

Es posible preguntarse qué sentido tiene narrar el pasado doloroso. Si se trata de un ajuste de cuentas con lo acontecido en el pasado o si se cree que al revisitar desde el presente lo que pasó con elementos que en su instancia no hubieran podido ser pensados permite un nuevo modo de superación, alguna forma renovada de conocimiento elaborativo. Por un lado se pueden imaginar o reconstruir posibles respuestas, hipótesis, pero por otro se estaría lejos de la verdad definitiva, cuyo sentido supondría la tentación de recurrir a los autores.

La belleza de trabajar con lo contemporáneo implica esta potencialidad de la incertidumbre. Aún no ha sido suficientemente discutido en los ámbitos académicos, ni ha sido depurado por el paso de los años. Del mismo modo los jóvenes están viviendo el tiempo presente y comparten esta incertidumbre. Tanto el proceso dialógico de los grupos de taller como el tratamiento estético en el caso del arte, suman en la posibilidad de construir algunas respuestas.

¹⁹ Así lo afirma Gastón Solnicki, director del film documental *Papirosen*, Buenos Aires, 2012, en el que enfoca la cámara en el transcurrir de su familia de origen a lo largo de más de diez años y trabaja con material de archivo familiar anterior a su nacimiento.

El enfoque dialógico de la concepción de la realidad es una apertura al presente y a las voces polifónicas que suenan dando vida y posibilidad de comunicar, pero a veces el legado como forma del pasado se impone con su necesidad de ser tratado y atendido.

Proponemos la idea de que entre el pasado y el presente como un tiempo que requiere una apertura productiva hay una relación dialéctica. Cada uno vive del otro. No hay una invención de cero que desconoce el camino de lo recorrido, así como no hay un camino recorrido que pueda vivir sin la posibilidad de la reinención en la apertura al presente.

En la escritura como en los relatos en primera persona, no sólo se elabora lo personal sino también lo colectivo. Habría incluso que buscar nuevas palabras y pensar que no se trata sólo de elaborar sino de *restituir* la propia historia en la esfera de la comunidad.

La relación entre el relato autobiográfico y lo público es un proceso de diálogo y confrontación de horizontes totalmente inconcluso en el sentido más dialógico posible. Está abierto al futuro, a la transformación y a la asignación de sentidos imprevistos.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, I. (2010). *Una idea genial*. Buenos Aires: Mansalva.
- Bajtín, M. (1984). *La cultura popular en la Edad Media y el renacimiento*. Buenos Aires: Alianza.
- Bajtín, M. (2005). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Edul, C. (2012). *La sucesión*. Buenos Aires: Conejos.
- Glozman, M. (2009). La discursividad crítica y el problema del realismo en torno a Fogwill. *150 monos*, (5), <https://150monos.files.wordpress.com/2009/09/150-monos-nc2ba-51.pdf>
- Glozman, M. (2011a). *Salir del gheto*, Buenos Aires: Tersites.
- Glozman, M. (2011b). Amor y Guerra, de Fogwill a las nuevas narraciones. *El río sin orillas*, (5), 284-297. Disponible en: *Eterna Cadencia*: <http://blog.eternacadencia.com.ar/archives/tag/martin-glozman>
- Glozman, M. (2012a). *Help a mí*. Buenos Aires: Milena Caserola.
- Glozman, M. (2012b). Perspectivas del dialogismo. *Espacios de crítica y producción*, 1 (47), 102-105. Publicación de la Universidad de Buenos Aires.
- Glozman, M. (2012c). La narración convoca a la experiencia amorosa. *El Interpretador* (7), en <https://elinterpretador.wordpress.com/2012/03/07/la-narracion-convoca-a-la-experiencia-amorosa/>
- Gorodischer, V. (2011). *Los años que vive un gato*. Buenos Aires: Tamarisco.
- Libertella, M. (2013). *Mi libro enterrado*. Buenos Aires: Mansalva.
- López, M.P. (2010). *No tengo tiempo*. Buenos Aires: Paradiso.
- Meret, D. (2009). *En la pausa*, Buenos Aires: Mansalva.

- Petroni, E. (2014). Adopción y adolescencia. Suenan las voces. Abordaje dialógico en la construcción de sentido. En B. Agrest Wainer y E. Rotenberg (Eds.). *Adopciones. Cambios y complejidades. Nuevos aportes* (pp. 19-36). Buenos Aires: Lugar.
- Ramos, P. (2007). *La ley de la ferocidad*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Rubio, A. (2010). *La Garchofa esmeralda*. Buenos Aires: Mansalva.
- Todorov, T. (1991). *Los géneros del discurso*. Caracas: Monte Ávila.
- Todorov, T. (2005). Lo humano y lo interhumano. En *Crítica de la crítica* (pp. 81-100). Barcelona: Paidós.
- Todorov, T. (2008). *La vida en común*. Buenos Aires: Taurus.
- Vanoli, H. (2010). *Pinamar*. Buenos Aires: Interzona.

Reflexiones de María Hilda Sánchez Jiménez (Colombia)

Definitivamente, la filosofía y la psicología se necesitan mutuamente y van a seguir juntas cuando de diálogos se trata. Es el mejor tratamiento que puede encontrarse para que el profesional mire de manera diferente los conceptos y sus relaciones, como las relaciones entre los hablantes. Es un texto que me atrapa como lectora y que veo importante para las reflexiones psicológicas e interhumanas, tal como ha sido la apuesta de algunos terapeutas sistémicos y construccionistas.

Elisa Petroni y Martín Glozman dialogan con fragmentos de Bajtín y me han puesto a dialogar con ellos tres, sin saber si mis lecturas o interpretaciones van al ritmo del sentido puesto en este texto. Percibo un texto que tiene dos momentos: los planteamientos en torno a las ideas de Bajtín y la aplicación de estos planteamientos en ejemplos concretos sobre experiencias de vida, trama y novela. Veamos algunos comentarios, con posibilidades de ser sólo interpretaciones para invitar a más diálogos:

Primer momento: en torno a las reflexiones sobre Bajtín

Cuando desarrollan el concepto “horizonte”, veo la importancia del diálogo con el otro, el que me otorga identidad, completud y me hace diferente. El que me permite ver el horizonte y lo llena de sentido. Es como aquel límite que hay en los encuentros, por ejemplo en terapia, el que me acerca al otro y me distancia a la vez; el que me permite ser único. No sé si aquí está aquel principio ontológico que citan y que está en el diálogo mediante el cual dos personas se funden en una, sin perder su carácter existencial y subjetivo, su identidad. En este componente ontológico, entonces, ¿se cruzan identidad, estetización, extraposición y lo transgresiente?

Esta lectura invoca un principio central para la relación terapéutica que no escapa de la complementariedad que permiten los múltiples diálogos que podemos construir en las relaciones creadas en estos contextos. De aquí la relación tan estrecha con el concepto de “extraposición” en el que el autor, que es un hablante, crea los personajes, en tanto los personajes, igualmente hablantes, lo crean a él, sin dejar de ser el otro para cada quien. Por esto, es posible creer en la transformación y el cambio, en la rebelión hacia la creatividad, hacia la creación de lo nuevo. Pregunto a los autores, ¿es esto algo similar al término “transgresiente” de Bajtín?

Si es así, es decir, lo transgresiente, en la frase que mencionan “yo debo llegar a sentir a este otro, debo ver su mundo desde dentro, evaluándolo tal como él lo hace, debo colocarme en su lugar y luego, regresando a mi propio lugar, completar su horizonte mediante aquel excedente de visión...”²⁰, ¿podría decirse que éste es un factor fundamental de sentido que ha de tenerse presente en el campo de la psicología contemporánea? En términos de la relación en la que al entrar en el mundo del otro, el yo llega a ser diferente. ¿Es un principio del cambio en la relación? Si esto no funge como criterio relacional en un

²⁰ Ese párrafo no se incluyó en la versión final del artículo.

proceso psicoterapéutico, ¿se incurre en lo que la sistémica ha denominado como: “más de lo mismo”?

En este orden de ideas, la frase “...cada idea es la idea de alguien, se sitúa en relación a una voz que es su portadora y a un horizonte hacia el cuál apunta...”, me lleva a otros dos filósofos del lenguaje que igualmente me han atrapado: Wittgenstein y Ricoeur. Esta frase podría estar contenida en dos palabras que estos autores llevan al plano de la metáfora y a la fenomenología hermenéutica: “ver cómo”. Es decir, cada quien ve algo cómo, le da significado y sentido en contexto, porque cada quien construye su forma de vida desde la cual ve las cosas como las ve. En el caso de Bajtín cada horizonte es de cada quien, aquello que el otro no alcanza a visualizar, porque son mundos diferentes que se encuentran, uno ante el otro. Mundos que se acercan en la frase que ustedes planteaban de: “yo para mí” con el “yo para otro”. Este es otro asunto en el que está incluida en la posición dialógica que distancia la bipolaridad o los mundos opuestos, como ustedes lo desarrollan.

Otro aspecto que deseo resaltar es el concepto de “la confrontación” “...como oportunidad también única de descubrir nuevos significados, nuevas luces y sombras de esa idea y su significación para la persona”. Este es un punto crucial de lo ético y lo estético, que difícilmente se practica en los diálogos cotidianos como en los terapéuticos. En este sentido, la invitación es a la confrontación de la significación de la idea, no de la idea en sí y, menos aun, de la persona. Los problemas en terapia se activan cuando la confrontación es hacia la persona y su forma de ver el mundo. Esta es una señal que trabajo en mi tesis de doctorado, cuando me refiero a las señales sociolingüísticas que confrontan negativamente, enjuician, culpabilizan y señalan. Pienso que estas ideas son claramente elaboradas cuando se refieren a “trama unívoca”. Trama que, posteriormente, se resuelve en la oposición que se toma desde Bajtín con el diálogo como “un fluir alegre o vital de las relaciones humanas”, lo cual es una alternativa para llegar al diálogo creativo, novedoso.

Segundo momento: algunas aplicaciones de la obra con la vida y la novela

En la primera parte de “Adopción. ¿Qué hacer con el legado?”, sugiero lo siguiente: entre los planteamientos centrales del texto, basados en las reflexiones desde Bajtín, y el ejemplo de los grupos adolescentes de Anidar, creo conveniente poner en contexto al lector, sobre la forma como los autores han narrado la situación de los adolescentes, y el enlace con el subtítulo. Tal vez una introducción daría más claridad, como quizás la encuentro cuando se habla de la novela *La sucesión* (Edul, 2012).

Por ejemplo, en esta primera parte, Elisa y Martín hacen un relato en tercera persona, al referirse a los niños y las niñas que han pasado por múltiples traumas y experiencias familiares. Es una especie de diálogo con otros protagonistas a través de las palabras de Elisa y Martín. En este sentido, ¿cómo se configura el relato de los niños y las niñas en primera persona? Me da la impresión que falta el relato de estas personas y personajes en el contexto de su trayectoria de vida. Este podría ser un punto de reflexión importante entre el que narra, de quien se narra y el contexto de la narración. Es una especie de ir entre el referente del autor y el autor como referente.

Por otro lado, la referencia a Cynthia Edul es otra lectura, en tanto la trama tiene énfasis en la primera persona, quien a su vez no escapa de la relación con el referente del que se habla y con quien se da la experiencia. Me parece hermosa la lectura, la interpretación de los personajes de la novela como de los autores de este texto (artículo). El énfasis en primera persona, no solo ante el fragmento de la novela, sino ante un detalle inicial -dedicatoria- de la novela “La sucesión”, invita a realizar interpretaciones por parte de otros lectores cuando señalan que desde el texto se expresa la vida y obra de su propia autora.

Gracias a Elisa y Martín por provocar en mí estas reflexiones, quizás, algo atrevidas y arriesgadas.

Reflexiones de Cristina Ravazzola (Argentina)

No soy conocedora de la obra de Bajtín, salvo muy superficialmente, por lo que no sé si soy la persona indicada para comentar su trabajo, en especial el principio, que es la parte más propositiva y teórica del artículo. Más abajo, cuando ya involucré con los correlatos clínico-literarios y sus reflexiones, disfruté mucho de la lectura.

Me parece una propuesta muy rica y valiosa, en la que se entiende todo lo fructífero de los diálogos. Yo lo armaría al revés, empezando por el comentario sobre los talleres, y más adelante explicando los fundamentos de la propuesta desde la obra de Bajtín. Pero son sólo sugerencias, desde mi experiencia como lectora, más que como correctora de su trabajo.

Estoy abierta a que conversemos y hagamos lo que a ustedes les parezca mejor.

Reflexiones de Elisa Petroni y Martín Glozman sobre los comentarios

Consideramos de mucha importancia el hecho de tener tan buenos interlocutores. Fue muy valiosa la posibilidad de realizar el trabajo y profundizar el tema compartiendo horizontes con especialistas.

Tanto María Hilda como Cristina han contribuido en nuestro desarrollo y servido de guía en aspectos que aún no podíamos ver. Así es que hemos realizado algunos cambios que detallamos a continuación.

Ampliamos algunos conceptos a los que refiere María Hilda en el cuerpo del trabajo. Estos guardan un diálogo abierto con sus propias consideraciones.

Amplificamos y desarrollamos en la redacción conceptos que anteriormente tenían un tono demasiado teórico con poco contacto con nuestras prácticas. Explicitamos vínculos vivos entre la introducción teórica y el abordaje de las prácticas.

Pusimos en atenta consideración la propuesta de Cristina de invertir el orden de estas partes (por un lado las reflexiones acerca de la teoría y por otro el desarrollo de las prácticas tomando como referencia este contexto). Esto fue muy fecundo. Finalmente, a los fines de esta exposición creímos que era de mucha importancia la presentación de las consideraciones teóricas en primer lugar, para invitar al lector a nuestros diálogos sobre el contexto teórico compartido. No obstante nos sentimos agradecidos por el aporte y lo mantendremos vigente en nuestros futuros trabajos, porque abre la posibilidad de pensar el ordenamiento de una exposición de maneras diferentes. A la vez la decisión tomada responde a que la reflexión teórica expuesta es muy importante para nosotros, no sólo en relación a nuestras prácticas sino para la vida. Y, por otro lado, la investigación teórica es central en el trabajo y no sólo accesoria para la práctica.

También hemos especificado y desarrollado un ejemplo de intervención en el área de adopción que esperamos ayude al lector a acercarse a la experiencia referida.

Se han ampliado reflexiones sobre la novela *La sucesión* y se dio mayor información sobre el contexto de su producción.

Por último, en las conclusiones se sumaron aspectos que ponen en relación las dos prácticas presentadas.

*Interfases en la práctica
y creación de nuevas ecologías sociales*

El trabajo en la interfase psico-socio-jurídica como práctica dialógica

Silvia Crescini

Introducción

¿Qué me lleva a definir el trabajo profesional en la interfase psico-socio-jurídica como práctica dialógica? Para responderme debo dar cuenta del contexto en el que la he desarrollado en los últimos diez años. Involucra: juzgados civiles con competencia en familias donde convergen por lo menos jueces/zas (letrados/as), abogados/as de parte, abogados/as defensores/as de menores e incapaces, abogados/as curadores/as, trabajadores/as sociales, psicólogos/as, psiquiatras, pediatras, ginecólogos/as.

La convergencia en el juzgado se debe a que desde esa institución se gestionan las derivaciones, que devienen más tarde en un campo psico-socio-jurídico donde se juega una tarea genuinamente interdisciplinaria que contempla la complejidad de su desarrollo y cuya finalidad es beneficiar a los usuarios del servicio de justicia. Para ello es necesaria la intervención de las diferentes disciplinas mencionadas, en diálogo permanente: el equipo de salud mental, el servicio social, los abogados de parte y, por supuesto, el juez o jueza.

En mi experiencia como operadora de interfase –o tejedora de redes– ha sido esencial instalarme en medio del prefijo “inter”, encarnarlo, apropiármelo, de modo tal que no quedaran dudas acerca de que para poner en marcha el “trabajo en interfase psico-socio-jurídica” debía poder dialogar con abogados de parte, abogados jerárquicos (jueces, juezas, defensores y defensoras de menores e incapaces, curadores y curadoras) trabajadoras/es sociales, funcionarios de los juzgados de familia y/o de menores, colegas terapeutas pertenecientes a otras “tribus” teóricas, médicos/as pediatras y/o ginecólogos/as, etcétera.

Lo que sí sé es que fue un proceso de aprendizaje que –como todo proceso– se fue dando en el tiempo generando un modelo flexible que se acomodaba a cada situación según las necesidades de la misma, tal que se volvía sistemáticamente original.

La complejidad de los casos derivados por los juzgados hace indispensable que se los aborde desde un marco intersectorial, ya que cualquier problemática familiar está determinada por múltiples causas, que incluyen aspectos sociales, psicológicos, médicos, grupales y económicos. El trabajo en interfase²¹ es interdisciplinario y/o intersectorial y requiere de un esfuerzo y un diálogo permanente entre los operadores de las distintas disciplinas. Referido al contexto psico-socio-jurídico, sucede mientras se prepara el terreno para que la acción judicial sea efectiva. Es la plataforma sobre la cual se desarrolla la tarea. Alude a todas las acciones psicológicas eficaces (evaluación diagnóstica; evaluación de riesgo, indicadores de maltrato y abuso) que requieran los procedimientos judiciales, involucrando a familias, parejas o a miembros individuales. Desde esta perspectiva puede pensarse que los aspectos psicológicos del procedimiento no irían por fuera del proceso judicial, sino que estarían entrelazados. Si se realiza operativamente el procedimiento es alternativo y simultáneo, indisolublemente asociado. Se refiere a un adecuado acople estructural entre el equipo judicial y el equipo de salud mental. Este enfoque plantea un verdadero trabajo de co-construcción que implica la posibilidad de crear nuevas alternativas que generen soluciones novedosas.

Algunas consideraciones teóricas acerca del prefijo “inter” o “entre”

En primer término definiré que entiendo por interfase: superficie de contacto, de articulación, de traducción entre dos espacios, dos especies, dos órdenes de realidades diferentes. Referido al contexto psico-socio-jurídico sucede mientras se prepara el terreno para que la “acción conjunta” sea efectiva (Crescini, 2009).

Dice J. Shotter:

(...) aquellos involucrados en tal acción conjunta crean “situaciones” entre ellos que, aunque pueden no contener objetos materiales independientes como tales, es como si lo hicieran. Porque quienes están dentro de una “situación” se sienten obligados a proceder conforme a las “cosas” en ella, no debido a su forma material, sino debido a que todos nos exigimos *moralmente* proceder conforme a lo que existe “entre” nosotros (Shotter, 1996, p. 221).

El concepto de “acción conjunta” me evoca la idea de “entrelazamiento”, donde las acciones son precedidas por acuerdos previos, que se establecen entre representantes de las diferentes disciplinas convocadas: el derecho, la psicología, el trabajo social, para construir lo que Carlos Sluzki (2008) ha denominado “interlenguajes”. Los conceptos de “acción conjunta” e “interlenguajes” van de la mano con el de interdisciplina. La interfase psico-socio-jurídica se sostiene en la “acción conjunta” y en la generación de “interlenguajes” para llevar adelante la propuesta que se traduce como “trabajo en interfase”.

Utilizo el término interfase como metáfora para remitir a enlace, contacto, conexión entre dos o más personas, situaciones, instancias, grupos, instituciones, sectores. En este

²¹ El Diccionario de la Real Academia Española, como avance a la vigésima tercera edición, en una de sus acepciones define *interfase* como “Superficie de separación entre dos fases”. www.rae.es

sentido, interfase e interdisciplina están íntimamente relacionadas. Fried Schnitman y Schnitman, (2000) menciona que los “espacios intermedios” pueden ser definidos como una instancia dialógica de acción social coordinada.

Enriquece el aporte de Rosa María Ravera (1998) (filósofa especialista en estética) para definir el espacio “inter” o “*espacio entre*” como ella definió al ámbito que se genera entre el artista y su público, a través de la obra de arte. Ella lo llama “mediación estética”. Funciona como puente entre ambos; me ha resultado muy útil para dar cuenta del espacio “inter”, el “no man's land” propio de nuestra tarea.

También con la significación de un renovado *sensus communis*, aceptando que todos somos capaces de apreciar y construir formas desde la interioridad de un sentimiento que es propio de la especie y que retiene la posibilidad universal de una comunicación intersubjetiva (Ravera, 1998).

El concepto de *sensus communis* me fue útil para reconocer que estaba “operando” en esa dimensión con cada una de las personas que componíamos ese singular modelo de abordaje psico-socio-jurídico.

Carlos Sluzki (2008) habla de “interlenguaje” refiriéndose a las estrategias propias de la resolución alternativa de conflictos o mediación, para denominar al lenguaje específico que requiere el trabajo en *interfase* para que sea transformativo. En ese sentido lo considero “lenguaje novedoso” porque permite a los diferentes operadores experimentar el *sensus communis* que plantea Ravera. Así, cuando el contexto judicial se vuelve ámbito de intervención para los operadores sistémicos, *ipso facto* devienen operadores de interfase.

A esta altura me resulta interesante incluir la práctica dialógica tal como la propone Dora Fried Schnitman:

El diálogo no es un vehículo para la transmisión de información sino un proceso de construcción relacional de significados entre personas en espacios sociales. En estos espacios se construyen la subjetividad, el sí mismo, las relaciones, la comunidad. Se crean espacios sociales y subjetivos que fluyen dinámicamente en el tiempo, entramándose y desentramándose. Los momentos de interacción dialógica están atravesados por dimensiones intangibles: las emociones, las vivencias, las resonancias de otros diálogos pasados, presentes y futuros, los significados personales y sociales, lo nuevo que acontece, el futuro que se delinea (Fried Schnitman, 2011, p. 13).

El operador de interfase

El operador de interfase es un facilitador que permite que las instituciones intervinientes devengan genuinos actores sociales responsables de la misión que cada uno comporta. Es un articulador, un verdadero tejedor de redes. Atento a la trama que se va entrelazando realiza un trabajo artesanal, verifica permanentemente que las conexiones estén en condiciones de operar, que la interfase esté en funcionamiento, que las bisagras estén aceitadas, que los vínculos devengan flexibles, que si Mahoma no va a la montaña, la montaña se acerque a Mahoma. Sorteando obstáculos o bien los transforma en información, en prueba fehaciente, en evidencia.

Retorno al aporte de Fried Schnitman, quien afirma que:

quienes trabajamos con personas necesitamos adquirir o actualizar nuestras competencias para establecer enlaces, reconocer y organizar secuencias, recuperar lo dicho, los temas y diálogos pasados o construir diálogos futuros –en los que está en proceso aquello que va a decirse. No se trata de mejorar la comunicación sino de aprender a ser un **operador dialógico generativo**, a incluirse, conducir y participar activamente en conversaciones que tengan foco, contexto, participantes, propósitos y un devenir apropiados a aquello que convocó el diálogo (Fried Schnitman, 2011, p. 14).

Cuando el operador de interfase aprovecha el contexto judicial, lo hace a través del diálogo generativo que le permite transformar dicho contexto en un instrumento útil para reforzar la intensidad de la intervención aumentando las opciones de conciliación en las disputas o afinando la herramienta diagnóstica en las evaluaciones. El operador de interfase deberá abocarse a la construcción de un interlenguaje que permita una comunicación fluida sin que por ello se abandonen los instrumentos propios de cada disciplina. Por el contrario, intentará que se vuelvan inteligibles para unos y otros las singularidades que definan cada lenguaje específico en las diferentes disciplinas.

El trabajo en interfase

El trabajo en interfase genera efectos que permiten al operador moverse con soltura en el resbaladizo terreno de las situaciones judiciales. Lo judicial, a través de la orden del juez, reasegura el continente psicológico que suele desbordar cuando se desatan las pasiones, los conflictos individuales, de pareja, familiares y de contexto. De idéntica manera el aporte psicológico permite a jueces y juezas impartir una mejor justicia, en la medida en que pueden reconocer los patrones de conducta de las familias o parejas en crisis que llegan al tribunal.

Es necesario tener en cuenta que las familias o parejas que llegan al ámbito jurídico han agotado las instancias previas o han desbordado los diques que intentaron construir otras instituciones, ya sean educativas o de salud.

En este sentido recalco que el contexto judicial se vuelve ámbito de intervención para el equipo de salud mental, en tanto considero que la medida judicial apropiada aplicada en el momento oportuno funciona como una verdadera intervención en crisis.

Para que lo antedicho se manifieste conviene que el diálogo intersectorial e interinstitucional esté instalado, lo que demanda un procedimiento en el que funcione la conversación entre los distintos actores sociales.

Siguiendo una vez más a Fried Schnitman (2010, p. 55), me resulta reveladora su propuesta cuando sostiene que la capacidad generativa de las personas que trabajan en un contexto de diálogo ofrece posibilidades no anticipadas ni pensadas, transforma potencialidades en nuevas realidades operativas y existenciales, y acerca la experiencia al carácter abierto y siempre incompleto del aprendizaje, la co-construcción y la creatividad. Plantea también que la perspectiva generativa privilegia las oportunidades emergentes singulares de cada proceso, promueve competencias y desarrolla habilidades para reconocer las posibilidades, investigarlas, implementarlas y aprender a partir de las mismas. Junto a los distintos tipos de saberes, constituyen otro conjunto de herramientas vinculadas al aprendizaje.

Recuerdo una frase de Eduardo Cárdenas, ex juez de familia, con quien trabajamos durante 10 años intentando construir una práctica dialógica, claramente interdisciplinaria. Cárdenas decía que la sentencia debía ser una co-construcción entre el juez, su equipo y la familia en cuestión: personas dialogando y no “papeles” (léase *escritos judiciales*) que representen a las personas.

La experiencia recogida en esos 10 años de trabajo en un juzgado de familia, me permitieron trasladar la práctica adquirida al ámbito docente proponiendo a la Facultad de Psicología de UBA lo que más tarde devino en la Práctica Profesional en el Área Justicia “El trabajo con familias en el ámbito jurídico”, de la carrera de grado de Psicología en la UBA, que se desarrolló entre 1997 y 2012, con mi coordinación docente. Desde el inicio fue una propuesta interdisciplinaria desde la perspectiva sistémica que consistía en introducir a los/las futuros/as psicólogos/as en la cocina del ámbito judicial. Para ello debían realizar los trabajos prácticos en juzgados de familia, defensorías de menores, curadurías y tutorías, instituciones dedicadas a la protección de la infancia y adolescencia y a la adopción. Es decir que, con el bagaje teórico que ya habían adquirido los/las estudiantes se incorporaban a un mundo desconocido: el fuero de familias dentro la justicia civil desde una perspectiva novedosa. Dado que sólo conocían del tema a través de la materia correlativa anterior: Psicología Jurídica desde la perspectiva psicoanalítica, no sólo se encontraban frente a un ámbito desconocido, sino que también debían aprender a pensar sistémicamente, es decir, en términos relacionales y colaborativos, porque la propuesta pedagógica estaba montada sobre la base de diálogos interdisciplinarios entre los operadores de las diferentes disciplinas convocadas, a saber: psicología, derecho y trabajo social.

Tanto fue así que se sumergieron en audiencias conducidas por jueces y juezas, en entrevistas lideradas por trabajadores/as sociales, en procesos de interfase psico-socio-jurídicos, en espacios terapéuticos conducidos por psicólogos/as terapeutas familiares

adscriptos/as al área Justicia. Finalmente, debían dar cuenta de lo aprendido a través de informes escritos referidos a un recorte de la situación familiar observada, y un posterior trabajo sobre dicho recorte apelando a la bibliografía recomendada. El permanente diálogo con los docentes se coronaba con un coloquio final donde conversábamos sobre “la cocina del trabajo en interfase”.

Debo admitir que la experiencia se montó sobre un trípode, a saber:

- a) la comunidad de aprendizaje en permanente intercambio construida por jueces, juezas, trabajadores/as sociales, abogados/as, docentes y alumnos/as, tal que los responsables del área Justicia, hablaban de promover “una mejor Justicia”,
- b) el espacio de articulación teórico-práctico en el que docentes y alumnos/as poníamos sobre el tapete, dudas, preguntas, interpretaciones de la realidad, y por qué no, de la ley, construyendo un proceso de aprendizaje generativo de nuevas ideas y nuevas interpretaciones acerca de lo conocido, y
- c) la transferencia tecnológica y de conocimiento que pusimos en marcha al legitimar, a través de las prácticas interdisciplinarias; los interlenguajes construidos que permitieron optimizar la tarea tanto clínica –en el área de la salud mental de las familias derivadas al Equipo de Pareja y Familias Judicializadas del Servicio de Salud Mental del Hospital Dr. Cosme Argerich– como docente, permitiendo que el aprendizaje deviniera genuinamente comunitario.

La interfase en acción... conjunta

Intentaremos dar cuenta de cómo se genera nuestro trabajo a través de un relato que incluye a los diferentes actores que protagonizan el procedimiento.

- a) La Lic. Laura Vidal, coordinadora del mencionado Equipo de Pareja y Familia Judicializadas recibe en su celular el llamado de una jueza titular de un Juzgado Civil de Familia, solicitando turno para una pareja parental que no acaba de resolver su co-parentalidad.
- b) La jueza detecta el riesgo en el que se encuentra Vera, de 5 años, si su papá y su mamá no acuerdan cómo manejarse con ella; procede en función del principio de “inmediatez” característico de la Justicia Civil de Familia, sobre todo desde que fue reglamentada la ley N°26061, de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.
- c) La tarea del equipo terapéutico, centrado en la solicitud de la jueza, se organiza en torno a este pedido recibiendo a la mamá y al papá de Vera, con quienes se trabaja alrededor de establecer acuerdos acerca de cómo atender a la niña en sus intereses particulares.

Breve historia de la familia

Ana y Sebastián comienzan la convivencia a la semana de conocerse. Su modalidad de interacción ha sido disfuncional con episodios de violencia, sobre todo verbal, aunque en ocasiones, también hubo violencia física.

El proceso de separación fue conflictivo. Ana se retira del hogar conyugal, llevándose a Vera. Simultáneamente realiza una denuncia contra Sebastián por violencia familiar.

Al cabo de un mes de convivencia con Vera, se reconcilia con Sebastián.

En los distintos momentos del trabajo con esta familia puede observarse cómo se repiten los episodios que perpetúan el ciclo reiterativo y crónico de violencia (fase de acumulación de tensiones, luego el estallido y posteriormente la “luna de miel” que reinicia el ciclo).

Durante siete meses viven juntos; hasta que Ana se retira nuevamente del hogar conyugal, esta vez dejando a Vera con el padre.

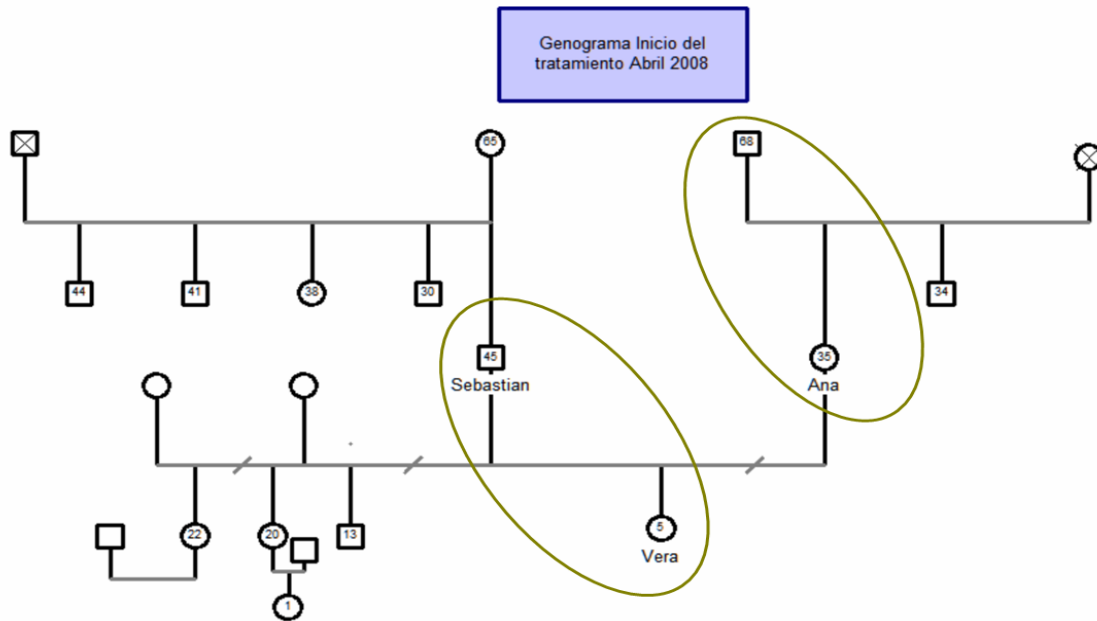
Ana visita diariamente a Vera, en la casa de Sebastián, durante un año y medio, al cabo del cual Ana realiza la segunda denuncia contra Sebastián por violencia. Durante este periodo hubo un deterioro progresivo de los vínculos. El cuidado de Vera fue uno de los temas altamente conflictivos en la pareja. Sebastián refiere que Ana no la cuida adecuadamente, asociando este hecho al estado emocional de Ana. A su vez Ana se defiende diciendo que Sebastián le restringe el contacto con su hija, descalificándola permanentemente.

Otro tema conflictivo fue el manejo del dinero. Ana relata que ella, quien tiene un trabajo en relación de dependencia es quien mantiene a la familia, dado que el trabajo de Sebastián es oscilante.

Primera etapa de intervención (abril a diciembre de 2008)

En abril de 2008 se realiza la derivación al Equipo de Pareja y Familia del Servicio de Salud Mental del Hospital General de Agudos Dr. Cosme Argerich.

Vera vive con su padre. Ana ve a su hija los sábados en el Programa de Encuentros para la Revinculación en el Jardín Japonés; al mismo tiempo mantiene un régimen de visitas asistido por una trabajadora social. Los días martes la retiran del jardín de infantes para luego compartir la merienda.



Características del vínculo parental en el momento de la derivación

Conductas que Sebastián denuncia de Ana:

- a) Limpia la boca de Vera con su lengua.
- b) La lleva a casa de su padre, a quien refiere como un hombre violento.
- c) Promueve el juego de Vera con los gatos.
- d) En el contexto del Programa del Jardín Japonés, Vera se cae en el estanque.
- e) Le pide a Vera que le alcance sus medicamentos.
- f) Hace promesas a Vera, que luego no cumple.
- g) Le muestra un video en el cual ella está bailando en ropa interior.

Conductas que Ana denuncia de Sebastián:

- a) Que es manipulador.
- b) Que focaliza siempre en lo negativo.
- d) Que se siente mirada por él, siente miedo e impotencia frente a él.

Para solventar los reclamos mutuos que se hacen Ana y Sebastián, que dañan la relación entre ambos como padres de Vera y con Vera, el equipo terapéutico resolvió generar un contexto conversacional en el cual poder anclar para construir la “base segura” (Bowlby, 1989) que permita que Ana pueda aprender y/o fortalecer el vínculo con su hija, así como que Sebastián puntale dicha construcción que finalmente beneficiaría a Vera en su condición de hija de ambos.

Para ello se convoca a la familia extensa de ambos, sumada la red social de Ana, para reemplazar el régimen de visitas asistido con la trabajadora social, por los recursos genuinos familiares y sociales. Nuestra intención consiste en empezar a modificar en la

dimensión interaccional el aislamiento social que promueve el mantenimiento de los ciclos repetitivos disfuncionales.

La concreción de dicho cambio es de gran importancia para el proceso terapéutico ya que esta es *la red confiable* con la que Ana cuenta. Con Sebastián nos focalizamos en modificar y promover un cambio conductual que permita que no obstaculice sistemáticamente el vínculo de Ana con su hija ni perpetúe el circuito en el cual ella fracasa en su rol de cuidado y él aumenta el control tanto sobre ella como sobre la situación.

En el encuentro en que se acuerda este cambio de modalidad están presentes: Sebastián, Ana, el hermano de Ana y las tres amigas que acompañarían las salidas. *Ambos padres firmaron el acuerdo*. El texto del mismo especifica lugar, días y horas en que deben encontrarse madre e hija, acompañadas por familiares o amigas que conforman la red social convocada.

Una vez más aparece el trabajo en interfase. Aun cuando se trabajara en el ámbito terapéutico la fluida comunicación con el juzgado permanece vigente porque, a pesar del acuerdo, Sebastián dilata el inicio de las visitas; argumenta que no había sido notificado por Su Señoría (la jueza) sobre el cambio de modalidad.

Frente a esta situación (y en conocimiento del trabajo que se realiza en el contexto terapéutico), en el mes de diciembre, la jueza llama a una audiencia en la que participan: los abogados de ambas partes, las trabajadoras sociales del juzgado, la jueza y el equipo de terapeutas intervinientes. *Se firma un acta para dar comienzo a la implementación de la nueva modalidad*.

Dado que Sebastián sólo admite la palabra de Su Señoría, es necesario habilitar dicha palabra para que el trabajo en interfase no se interrumpa. Precisamente, esta tarea requiere que el operador permanezca atento a que no se atasque el procedimiento en algún escollo afilado que corte los lazos contruidos laboriosamente.

Segunda etapa de intervención (enero a diciembre de 2009)

La implementación de dicha modalidad se sostiene durante 4 meses. La *red de confianza* comienza a dar señales de desgaste al tiempo que aumenta la cercanía entre Ana y Sebastián. Este refiere que ha tenido algunos encuentros íntimos con Ana, por lo cual queda claro el cambio de él respecto a permitir que Ana salga sola con su hija, bajo su supervisión y a cambio de “favores” de Ana (y perpetuar su posición de poder y control sobre Ana y Vera).

En el mes de octubre Ana decide alquilarse un departamento y vivir sola. Hasta ese momento vivía con su padre. Sebastián puede aceptar que Ana tenga conductas “autónomas” siempre que él pueda controlarlas. Que Ana viva sola, que Vera visite a su mamá en su casa, no está en sus planes.

Durante este lapso hay presentaciones judiciales por parte de Sebastián, por lo que se realizan varias entrevistas a fin de trabajar sobre lo nociva que es para Vera la continuidad de la guerra judicial. Se cita a las abogadas con quienes se intenta construir un ámbito reflexivo que interrumpa el circuito de la escalada judicial. Se establece un acuerdo con ambos y las abogadas respectivas: no volver a hacer una presentación judicial sin hablarla previamente en el espacio terapéutico.

Tercera etapa de intervención (enero a diciembre de 2010)

Ana comienza a incumplir los encuentros con Vera. Continúa viviendo sola y comienza a estudiar un profesorado por la noche.

Se la ve muy desmejorada, desbordada, ha adelgazado varios kilos. Frente a esta situación se suspenden temporariamente los encuentros con Vera, a quien se le explica que la mamá está enferma, que por un tiempo no la va a ver pero que puede hablar por teléfono con ella.

Ana es evaluada por la médica psiquiatra del equipo, quien la deriva a un médico clínico.

Se cita al padre de Ana, a fin de ponerlo en conocimiento del estado de salud de su hija y solicitar su ayuda (*nuestro propósito fue: volver a activar recursos de su red familiar/social para acompañar el proceso de cambio y “empoderamiento” que genere mayor autonomía en ella*).

Simultáneamente Ana comienza un tratamiento individual con una terapeuta del equipo (proceso que dura 11 meses aproximadamente) Con el objetivo de:

- a) Interrumpir la secuencia disfuncional donde la debilidad o desborde de ella activa las conductas controladoras y de manipulación de él y se la descalifica aún más.
- b) Promover la recuperación de sus capacidades, fortalecer y desarrollar sus potencialidades.

El trabajo terapéutico individual se basa en:

- 1) psicoeducación sobre la necesidad de adoptar conductas para mejorar su organización personal,
- 2) abrir un espacio de contención y acompañamiento,
- 3) mejorar el afrontamiento de la ansiedad, especialmente en la interacción con su ex pareja y con su hija,
- 4) entrenar la comunicación asertiva,
- 5) optimizar las estrategias de afrontamiento de desregulación emocional (Fried Schnitman, 2005).

En dicho proceso, se puede replantear el hecho de “ser madre” y reconocer que en realidad no era eso lo que quería, que si hubiese podido elegir habría preferido estar más madura psicológicamente para tener un hijo.

Susana Gamba (2007) sostiene que el orden simbólico de la cultura crea representaciones, imágenes y figuras atravesadas por las relaciones de poder que imponen discursos y prácticas en el ejercicio de este por parte de los hombres-padres sobre las mujeres como grupo social. Agrega que lo femenino y lo maternal mantienen relaciones lógicas complejas: ni coinciden totalmente ni son dissociables por completo.

En su trabajo individual Ana empieza a resignificar qué implica para ella este “ser madre”.

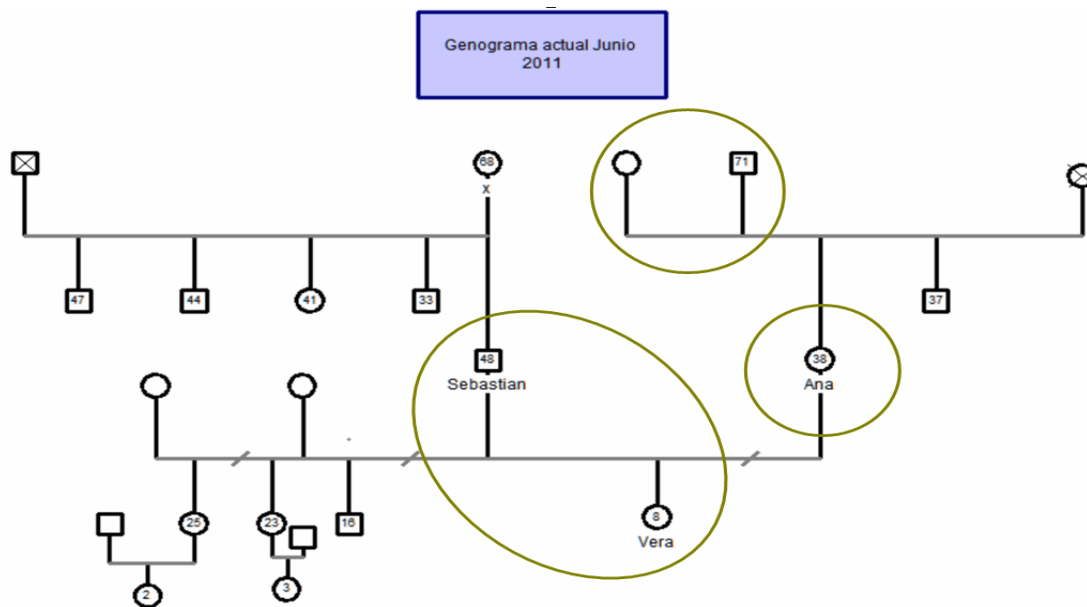
En el espacio familiar, puede mantener un discurso coherente y ordenado a la hora de plantear su punto de vista. En el vínculo con su hija puede tener una comunicación más asertiva y poner límites. También puede afianzarse en el proceso de reemplazar dependencia por fortalecimiento y seguridad.

En esta etapa es muy importante establecer alianza con Sebastián para que pueda acompañar a Vera durante el período en el que la niña no ve a su mamá.

En ese momento observamos que Ana y Sebastián se apropian del espacio terapéutico. Frente a esta situación no se dio parte al juzgado.

Los padres confiaron en las indicaciones dadas por el equipo terapéutico.

Al mes y medio, viendo a Ana más tranquila y recuperada, se retoman los encuentros, siendo estos los días sábados.



Conclusiones del informe preliminar

Del análisis de los datos obtenidos puede inferirse que el abordaje en interfase psico-socio-jurídica en familias con conflictos enmarcados en el contexto judicial promueve y facilita la transformación en el proceso terapéutico y/o la resolución del conflicto que originó la intervención judicial.

Esta modalidad de abordaje permite acortar los plazos de resolución y/o disminución del conflicto, facilitando que dicho proceso se enmarque en un contexto terapéutico a medida que disminuye la escalada judicial.

Puede pensarse que acortar los plazos de resolución y/o disminución promueve una menor exposición al conflicto de los niños miembros de las familias (en el 100% de los casos derivados había niños).

El trabajo en interfase psico-socio-jurídica facilita una intervención coordinada, estratégica e interdisciplinaria que aumenta las opciones y alternativas de resolución del conflicto que motivó la derivación.

La comunicación interpersonal, interprofesional e interinstitucional deberá estar garantizada. No es posible trabajar de esta manera si previamente no se construye un contexto de confianza básica que, a la manera de base segura, dé sostén a la tarea que desarrollan los operadores.

En este caso en particular, sin la posibilidad de realizar una evaluación y abordaje integral de la problemática planteada por Ana, ella hubiera quedado en un lugar de mayor indefensión. Es decir, se hubiera priorizado el diagnóstico individual de Ana o sus debilidades y se hubiera perpetuado –y posiblemente amplificado– la diferencia de poder entre ella y su ex pareja, y el consecuente deterioro del vínculo con su hija.

A modo de final abierto

Nuestro equipo docente –integrado por quien suscribe y las licenciadas Laura Vidal y Giselle López Fernández– ha desarrollado el proyecto de investigación “Impacto del trabajo en interfase psico-socio-jurídica en el abordaje de familias con conflictos en el contexto judicial” entre los años 2007 y 2010, en el ámbito del Comité de Docencia del Hospital Dr. Cosme Argerich, aprobado en 2008. Simultáneamente esta experiencia formó parte del Proyecto UBACYT-Psicología PO23 (Erausquin, 2008-2010).

Del análisis de los datos obtenidos podría inferirse que:

- El abordaje desde el trabajo en la interfase psico-socio-jurídica en familias con conflictos enmarcados en el contexto judicial promueve y facilita la transformación en proceso terapéutico y/o resolución del conflicto que originó la intervención judicial.

- Esta modalidad de abordaje permite acortar los plazos de resolución y/o disminución del conflicto facilitando que dicho proceso se enmarque en un contexto terapéutico a medida que disminuye la escalada judicial.
- El trabajo en la interfase psico-socio-jurídica facilita una intervención coordinada, estratégica e interdisciplinaria que aumenta las opciones y alternativas de resolución del conflicto que motivó la derivación.
- En este sentido, es una transformación de orden epistemológico, teórico y práctico.

A través de la tarea conjunta entre los operadores judiciales y los de salud mental verificamos que el trabajo en la interfase psico-socio-jurídica es una nueva herramienta de intervención institucional, que permite:

- Desarrollar articulaciones interinstitucionales e intersectoriales en diferentes contextos.
- Reforzar la interfase salud-justicia, construyendo un interlenguaje que facilita la *acción conjunta* de los diferentes operadores promoviendo procesos de cambio en los participantes.
- Realizar un trabajo artesanal para verificar que las conexiones estén en condiciones de operar y garantizar que la interfase esté en funcionamiento.
- Que el operador de interfase, sea un *facilitador*, un *articulador*, un *verdadero tejedor de redes*.

También es importante señalar que *la construcción del interlenguaje*, favorece una comunicación fluida, reasegura la solidez de las disciplinas interpeladas; en nuestro caso: la psicología, destaca las *singularidades* de cada lenguaje específico y su *traducción* a los otros intervinientes, volviéndolos *inteligibles*.

Asimismo, el operador psicólogo/a, hábil en la implementación de las prácticas dialógicas, opera en el área justicia ampliando su mirada de lo intrapsíquico a lo interaccional/social. Adquiere la capacidad para efectuar lecturas contextuales, promueve la intervención psico-social, coordinado acciones con los demás especialistas mientras define como operador de interfase.

Referencias bibliográficas

- Bowlby, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas a una teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.
- Cárdenas, E. (1992). *Familias en crisis. Intervenciones y respuestas desde un juzgado de familia*. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.

- Crescini, S. (2009). El trabajo en la interfase psico-socio-jurídica. *Sistemas Familiares*, 25 (2) 101-116.
- Crescini S., López Fernández, G. y Vidal L. (2011). Impacto del trabajo de interfase psico-socio-jurídica en el abordaje de familias con conflictos en el contexto judicial. *Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (pp. 64-65). Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- Crescini, S., Vidal, L. y López Fernández, G. (2012). Sobre mujeres y feminismos. En D. Coblier (Comp.). *El trabajo en la interfase psicosociojurídica desde la perspectiva de género* (pp. 83-90). Buenos Aires: Ed. Fundación Tehuelche.
- Erausquin C. (2008-2010). Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención en problemas situados en contextos. Proyecto de Investigación UBACYT - Psicología: PO23.
- Fried Schnitman, D. (2005). Afrontamiento de crisis y conflictos: una perspectiva generativa. *Sistemas Familiares*, 21 (1-2), 98-118.
- Fried Schnitman, D. (2010). Perspectiva generativa en la gestión de conflictos sociales. *Revista de Estudios Sociales* (36), 51-63.
- Fried Schnitman, D. (2011). Procesos generativos y prácticas dialógicas. *Nova Perspectiva Sistémica*, 20 (41), 9-34.
- Fried Schnitman, D. y Schnitman, J. (2000). La resolución alternativa de conflictos: un enfoque generativo. En D. Fried Schnitman (Comp.), *Nuevos Paradigmas en la resolución alternativa de conflictos* (pp. 133-160). Buenos Aires: Granica.
- Gamba, S. (2007). Diccionario de género y feminismos. Buenos Aires: E. Biblos.
- Ravera, R.M. (1998). La mediación estética. *Canadian Aesthetics Journal. The Electronic Journal of the Canadian Society of Aesthetics*, 2, invierno, http://www.uqtr.ca/AE/vol_2/ravera.html
- Shotter, J. (1996). El lenguaje y la construcción del sí mismo. En M. Pakman (Comp.). *Construcciones de la experiencia humana. Vol.1* (pp. 213-260). Barcelona: Gedisa.
- Sluzki C.E. (1996). *La red social: frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.
- Sluzki, C.E. (2008). Perpetradores y víctimas. El sufrimiento y la construcción de posiciones privilegiadas. Ponencia, XI Congreso Metropolitano de Psicología, APBA. Buenos Aires, 3-5 de julio.

Reflexiones de Edgardo Morales Arandes (Puerto Rico)

Recuerdo lo fascinado que quedé al escuchar la presentación de Silvia. Me aproximé a la misma no solo desde mi mirada como psicólogo clínico, sino también desde la óptica de un consultor y un estudioso de las organizaciones. Desde los años 60, ya aparecen en los trabajos de Lawrence y Lorsch (1969) los desafíos que se producen en las organizaciones cuando las tareas y responsabilidades interdependientes están altamente diferenciadas; situación que requiere de algún tipo de mecanismo que las integre y que facilite el logro de propósitos y metas comunes. Posteriormente, Galbraith (1973) recoge esta idea en su modelo de diseño organizacional y le añade la noción de que la realización de tareas requiere del procesamiento de información. Propone que en organizaciones altamente diferenciadas y complejas este proceso está matizado por la incertidumbre y por la necesidad de generar estructuras capaces de agilizar la producción de información para reducir dicha incertidumbre, facilitar la toma de decisiones y asegurar la efectividad organizacional. Entre las estructuras que Galbraith propone se encuentra lo que denomina roles de enlace [*linking roles*]. Veinte años más tarde, Grandori y Soda (1995) estudian la naturaleza de las redes inter-organizacionales que necesitan regular su interdependencia y las describen como un “juego fundamentado en la cooperación”, caracterizado por un tipo de comunicación que se ajusta a las particularidades de la relación entre sus miembros. Al igual que Galbraith, y Lawrence y Lorsch, resaltaron resalta la importancia de la coordinación y de establecer roles de enlace.

Por otro lado, la literatura que explora la naturaleza del trabajo no rutinario y el trabajo fundamentado en el conocimiento [*knowledge work*] destaca su carácter interdependiente, incierto, y el modo en que opera en la frontera de lo conocido. Por lo tanto, practicarle requiere de la capacidad para integrar múltiples perspectivas, aprender y generar conocimientos nuevos (Morhman, 2006; Mohrman, Cohen y Mohrman, 1995). Este proceso tiene una dimensión deliberativa que es atendida mediante la creación de foros o espacios organizacionales temporeros en donde se puedan asumir nuevas perspectivas, subsanar diferencias y producir soluciones novedosas. Al igual que los demás autores, Mohrman (2006) propone el establecimiento de roles de enlace [*integrator y/o link pin roles*] para asegurar la coordinación de esfuerzos y la atención a problemas comunes.

Este trasfondo teórico contextualizó en parte, mi mirada a la presentación de Silvia y ahora, a su escrito. Su presentación apunta hacia las formas en que distintas organizaciones y/o sus representantes interactúan juntos para atender una problemática que les interesa. Sin embargo, el lenguaje que utiliza representa un modo de hablar distinto al que uno está acostumbrado en el trabajo con las organizaciones. Las nociones de *acción conjunta*, los conceptos de *interfase* e *interdisciplina* y la idea del *interlenguaje* resaltan el papel que juegan la colaboración, la relación y el diálogo en la construcción de significados, de puentes, de *entre espacios* y puntos de enlace y de prácticas que promueven la transformación. La noción de *interlenguaje*, en particular, destaca la importancia de desarrollar formas de relación y de diálogo capaces de acomodar distintas disciplinas y tradiciones, a la vez que promueve un espacio para mediar diferencias y generar transformaciones.

Por otro lado, la noción de *operador de redes* me pareció genial ya que le da una tónica distinta al *rol de enlace*. Su papel como operador del diálogo generativo y constructor del *interlenguaje* y su descripción como “un articulador, un verdadero tejedor de redes” que “realiza un trabajo artesanal, verifica permanentemente que las conexiones estén en condiciones de operar, que la interfase esté en funcionamiento, que las bisagras estén aceitadas, que los vínculos devengan flexibles”, precisan en un lenguaje metafórico características vitales de este tipo de rol que no se resaltan en la literatura a la que hice referencia.

Este trabajo puede servir como un inicio de un *interlenguaje* que acomode tradiciones del trabajo con familias, con comunidades y con organizaciones. Al leerlo, vi múltiples oportunidades para iniciar un diálogo que pueda incluir diferentes saberes, y que apunten a los modos en que las organizaciones y los seres humanos que las integran, pueden generar nuevas posibilidades de interacción y relación para atender sus interdependencias. Pensé también, que sería interesante explorar y describir en más detalle el modo en que el operador de redes realiza su trabajo, la forma en que se construye el *interlenguaje* y se propicia el diálogo generativo. En ese sentido sería útil, explorar “la puesta en escena” [*performance*], de este proceso y del papel que realiza el operador de redes en su relación con los demás participantes en la red. Consideramos también, que sería útil describir los desafíos que se enfrentan en la gestación de ese rol. En este sentido, sugerimos como una posibilidad futura detallar mediante ejemplos y reflexiones estas experiencias tal y como se manifestaron en el proyecto que aparece en la presentación.

Referencias bibliográficas

- Galbraith, J. (1973). *Designing complex organizations*. Addison Wesley: Reading, Mass.
- Grandori, A. y Soda, G. (1995). Inter-firm networks: Antecedents, mechanisms and forms. *Organizational Studies*, 16 (2), 183-214.
- Lawrence, P. y Lorsch, J. (1969). *Developing Organizations: Diagnosis and Action*. Addison Wesley: Reading, Mass.
- Mohrman, S. (2006). The challenge of designing knowledge work. Marshall School of Business: University of Southern California, Los Angeles, Ca. Recuperado en http://ceo.usc.edu/working_paper/the_challenge_of_designing_kno.html
- Mohrman, S., Cohen, S. y Mohrman, A. (1995). *Designing team based organizations*. Jossey-Bass: San Francisco.

Reflexiones de Virginia Bravo e Ibar A. Martínez Melella (Paraná, prov. Entre Ríos, Argentina)

La lectura del texto nos pareció muy interesante. Es un texto práctico e inspirador que abre a un campo posible de intervención poco explorado.

Las definiciones desarrolladas en el texto nos resultan claras para comprender el trabajo de interfase, especialmente cuando se la define como “superficie de contacto”.

Quienes hemos tenido la experiencia de trabajar con casos derivados desde el juzgado (tanto desde lugares públicos como privados) sabemos de la importancia del *contacto* en estas intervenciones intersectoriales e interdisciplinarias.

Nos parece un aporte muy importante la sistematización, o la descripción, de las tareas que implica el trabajo en la interfase por medio de ricas metáforas (“... un trabajo artesanal, verifica permanentemente que las conexiones estén en condiciones de operar, que la interfase esté en funcionamiento, que las bisagras estén aceitadas, que los vínculos devengan flexibles, que si Mahoma no va a la montaña, la montaña se acerque a Mahoma...”)

 con las cuales se describe y se valoriza dicho trabajo.

El texto nos deja también la sensación de movimiento, como cuando se describe un baile o danza compleja, en la que hay coreografías planificadas, pero también momentos de mucha improvisación y otros de alta tensión.

Haciendo un nexo con “Multivisión”, el trabajo que nosotros hemos presentado en la Red, consideramos que ambos abordajes buscan crear una plataforma que genere diversidad de voces y saberes. Ambas son prácticas dialógicas, encuentros sociales que hacen foco en las acciones conjuntas. Se crean conversaciones que abren posibilidades no exploradas y se pone énfasis en la creatividad. La creación de este tipo de espacios que promueven el contacto es indispensable para generar prácticas novedosas y creativas. Vinculamos estos contextos con el concepto de “matriz generativa” de Dora Fried Schnitman.

Nos quedamos con ganas de saber más detalles acerca de los orígenes del trabajo de interfase, su historia, el contexto de surgimiento que posibilitó instalarla y las ideas de la autora acerca de cómo cree que pueden generarse este tipo de prácticas en otros contextos.

Por otro lado, quizá para otro artículo, consideramos que sería interesante dar a conocer extractos de conversaciones para ver cómo se actúa en la interfase. Es decir, una descripción de los diálogos que emergen en ese contexto y los momentos claves en los que surgen los interlenguajes.

También sería interesante saber más acerca de las dificultades que atraviesan en la práctica de interfase, de los momentos de tensión y de encuentro a partir de los cuales emergen los interlenguajes, nuevas palabras, acuerdos y acciones conjuntas.

Silvia, muchas gracias por compartir tu práctica.

Reflexiones de Dora Fried Schnitman (Buenos Aires, Argentina)

El trabajo en la interfase y las prácticas dialógicas involucradas en los múltiples niveles en que este abordaje se aplica crean ecologías sociales innovadoras, nuevos recursos para los profesionales y un modelo de trabajo centrado en la coordinación y la generatividad del campo social.

Reflexiones de Silvia Crescini acerca de la experiencia de aprendizaje durante el transcurso del Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas

Ante todo deseo agradecer a Dora Fried Schnitman por invitarme a participar de la experiencia. Ya veníamos conversando desde mi inclusión en la Red de Trabajo para Diálogos Productivos, acerca de este trabajo conjunto.

He participado de los eventos promovidos por la Fundación Interfas desde sus comienzos, tal que mi formación como terapeuta sistémica que tuvo su base en CEFYP, se complementó con los intensos seminarios ofrecidos por Interfas y el invaluable desarrollo clínico que obtuve trabajando junto a María Cristina Ravazzola y Gastón Mazieres.

Con este bagaje de conocimiento participé de la tarea en el Juzgado Civil N°9 con competencia en familia, junto al Dr. Eduardo Cárdenas y su equipo de trabajadoras sociales, que finalmente devino en mi inserción como coordinadora docente de la práctica profesional área justicia “El trabajo con familias en el ámbito jurídico” en la carrera de grado de la Facultad de Psicología, UBA, simultáneamente con la coordinación docente del Programa de Actualización en Psicología Clínica Sistémica dirigido por Dora Fried Schnitman en el área de posgrado de la mencionada facultad.

Cabe señalar que como producto de la tarea docente en la mencionada práctica profesional se generó una investigación denominada “Impacto del trabajo en interfase psico-socio-jurídica en familias con conflictos judiciales” obteniendo la muestra a partir de las derivaciones que se hacían desde los juzgados de familia de la ciudad de Buenos Aires al Servicio de Salud Mental, Equipo de Pareja y Familia del Hospital Argerich de la misma ciudad, coordinado por la Lic. Laura Vidal. La investigación fue impulsada por la Lic. Giselle López Fernández, ex alumna de la práctica profesional. Oportunamente, la investigación pasó a formar parte del proyecto “Ayudando a los que ayudan: desafíos y obstáculos del trabajo en escenarios educativos para psicólogos y profesores de psicología”, ya mencionado en mi escrito.

Desde mi rol de supervisora de la experiencia, el 3 de octubre de 2012, Laura Vidal, Giselle López Fernández y yo presentamos nuestra investigación durante la cursada del Diplomado. Fue una experiencia novedosa para mis colegas y para mí misma, dado que sabía que, como señala Edgardo Morales nos mostrábamos ante quince grupos de ocho países.

A esta altura me resulta difícil hablar en nombre del equipo que formamos con Laura y Giselle para afrontar la investigación que daba cuenta de las consultas de familias judicializadas entre 2007 y 2010. Lo haré, en principio, en el mío propio.

El trabajo presentado por mí intenta mostrar no sólo el *back stage* de la tarea clínica, sino también la apoyatura teórica. La participación en el Diplomado me ha permitido ensayar nuevas herramientas. Nuestra práctica profesional devino en práctica dialógica en

la medida en que nos descubrimos conversando, tejiendo redes, construyendo puentes, generando nuevos escenarios para las viejas prácticas.

También descubrimos que podíamos participar de la escena judicial con la misma soltura con que delineábamos el proceso terapéutico, tanto que dependía de la flexibilidad de nuestros movimientos el poder convertirnos en operadores capaces de transformarnos en humo que pasa por debajo de las puertas, que podíamos tener a los/as jueces/as como aliados/as en el trabajo clínico, que eso nos daba un margen de creatividad y una solvencia en el discurso en tanto y en cuanto nos sentíamos respaldadas por el juzgado a través de sus propios operadores, con los que trabajamos de manera consensuada sosteniendo los espacios interdisciplinarios a través del diálogo.

Así descubrimos que eso se llama *generatividad*; ¿pero de qué? Pues nada menos que del proceso creativo que implica cada nuevo desafío intentando descubrir en el terreno por dónde transitar y cómo debíamos penetrar en cada familia que se nos presentaba.

Conseguimos definirnos como *comunidad de aprendizaje* en la medida en que compartíamos criterios y acordábamos acciones para resolver el disenso. De ese modo se nos reveló el concepto de *acción conjunta* entre nosotras y con los otros.

Esto fue lo más interesante y enriquecedor que obtuve de mi transcurrir en el Diplomado: me permitió dar cuenta del fenómeno social del que formaba parte, llamado “trabajo en interfase psico-socio-jurídica” pudiendo mirarlo desde un nuevo lugar, que Dora define como “ecología social”.

Me queda más que claro, a esta altura, que necesité presentarme desde mis diferentes inserciones docentes y académicas como una manera de saber quién soy dentro de este Diplomado y si es posible a través del diálogo y el espíritu comunitario, desalmidonar una modalidad académica que no se condice con la horizontalidad que impregnó el desarrollo del Diplomado. Cuando comenzamos yo era una docente universitaria respetuosa de la academia, además de una terapeuta creativa y curiosa, mientras que ahora siento que me sostiene una plataforma más sólida y flexible sobre la cual circular dejando que mis ideas me lleven hacia lo desconocido con la sensación de que ese contacto me permitirá descubrir un universo de nuevas posibilidades.

¡Muchas gracias a todos!

Prácticas colaborativas y generativas en la rehabilitación de adicciones

María Cristina Ravazzola

Introducción y lineamientos generales del programa²²

Las tradiciones en rehabilitación de adicciones (alcohol y drogas) inicialmente han seguido caminos trazados por los grupos de Alcohólicos Anónimos y han ayudado a la organización de programas de internación que se han llamado comunidades terapéuticas²³ residenciales. Si bien estas comunidades han dado una respuesta, el problema ha sido y es que las comunidades proponen un aislamiento de la persona con problemas de adicción en condiciones confiables para su control pero su vuelta al medio habitual de vida muchas veces condiciona reiteradas recaídas.

A raíz de estas primeras experiencias, en los años 90 un grupo de profesionales médicos y psicólogos, junto con operadores terapéuticos provenientes de la experiencia de haberse recuperado de adicciones, armamos un programa ambulatorio que funciona con éxito desde hace 25 años en Buenos Aires²⁴.

El programa ambulatorio está sostenido sobre los hombros de la relación de colaboración que establecemos con la red de familiares y amigos que se preocupan por nuestros clientes. Nuestra intención es incorporar al programa las características habituales de vida que estas personas comparten, y revisar en forma conjunta cuáles pautas pueden ser cambiadas y mejoradas para no necesitar las sustancias tóxicas en sus vidas. En ese marco relacional colaborativo se avanza en la creación de nuevas pautas de socialización mientras

²² Agradezco especialmente la información sobre la génesis y el funcionamiento del programa que describo aportada por sus creadores: Susana Barilari y Gastón Mazieres.

²³ En Argentina, país de tránsito de la droga, comenzaron en 1980 aproximadamente (Mazieres, 2008).

²⁴ Fundación Proyecto Cambio. Matienzo 2639, 1426 Buenos Aires, Argentina. Tel. (5411) 4553-6777. Contacto: f.proyectocambio@gmail.com - www.proyectocambio.com

se cuida y se revisa permanentemente la alianza operacional con la red de relaciones del usuario de drogas sobre la que montamos el programa. Esto requiere tiempos y reuniones de conversación, que necesitan de reflexiones y de un bordado relacional cuidadoso y permanente.

Para el desarrollo del programa ofrecemos un ramillete de dispositivos que básicamente consisten en el armado y sostenimiento de varios escenarios grupales de diálogos entre pares: grupos de usuarios de drogas que atraviesan distintos estadios en sus procesos, grupos de “padres” y familiares próximos que conviven con ellos, grupos de esposas y novias/os, grupos de amigos y de hermanos. De esta manera los miembros de la red relacional adquieren fortalezas que los habilitan para poner condiciones de convivencia y pautas de control en sus vidas cotidianas. Esos grupos comparten espacios más formales de conversación, mientras también funcionan otros que se reúnen una vez a la semana, que llamamos “de cocina” o “de jardín” en los que los intercambios son muy amplios y más informales. En estos últimos hay relatos de experiencias aportadas por familiares que atraviesan etapas más avanzadas del tratamiento o ya lo han finalizado pero se acercan para colaborar.

Sabemos que la presencia de las sustancias adictivas disminuye considerablemente la posibilidad de los efectos beneficiosos de las conversaciones, por lo cual la propuesta de nuestro programa incluye el “corte” con el consumo, con los “amigos” y los contextos que lo favorecen. Por lo tanto, gran parte de la tarea de la red es, desde un principio, asegurar lo más posible ese corte.

Podemos pensar en algunos apoyos que son pilares de nuestro modo de funcionar desde el comienzo:

- a) Participación activa en los grupos de todos los miembros de la red (padres, hermanos, amigos, novios, empleadores, compañeros, etcétera).
- b) Sostenimiento de una estructura laboral o de estudio de por lo menos 6 horas diarias en la que el *adicto*²⁵ en recuperación deba responder a requerimientos y pautas obligatorias (respeto de horarios de entrada y salida, no manejar dinero, controlar impulsos frente a indicaciones de los jefes, aceptar órdenes, aceptar límites, etcétera.).
- c) Obligación de ceñirse por un tiempo al cumplimiento de la siguiente serie de normas: no consumir, cumplir horarios para acostarse y levantarse, no manejar dinero, no maltratar, no conducir vehículos, no mentir, no conectarse con amigos que consumen ni otros estímulos, etcétera.

²⁵ En adelante usamos la palabra *adicto* para referirnos a las personas que han consumido sustancias como marihuana, alcohol y cocaína durante meses o años, con cambios perjudiciales en sus conductas de convivencia, y rendimiento escolar y laboral. La utilizamos sin distinción de género aludiendo a varones y mujeres, aunque el porcentaje de varones es generalmente mayor (60/40). No otorgamos a la palabra *adicto* el significado de una esencia de las personas comprometidas en el problema de la adicción, sólo nos referimos a quienes están teniendo una dificultad con el manejo de sustancias que los perjudican.

d) El programa se desarrolla por fases, cada una de las cuales aborda diferentes problemáticas. Las primeras fases requieren modificaciones más concretas en las acciones de toda la red; en las siguientes los participantes van adquiriendo conciencia de cómo autocuidarse, cómo registrar los riesgos posibles, cómo buscar ayuda y cómo retomar apoyos cuando es necesario.

e) En relación con la modalidad impulsiva de reacción que no permite la reflexión y el cuidado que buscamos, una metáfora relacional útil para trabajar en los grupos es la que se refiere el *tema del buen o mal trato* en todas las acciones consigo mismos y con otros. Hemos visto que este tema relacional pone en evidencia y despliega un espacio de interacciones que da cuenta de emociones muy importantes. De hecho, cuando llegan a la consulta, todas estas personas –los usuarios participantes del tratamiento y la red– han ejercido y tolerado una gama amplia de conductas de maltrato que se revisan cuidadosamente en las reuniones grupales.

En todas estas conversaciones también se aprende la riqueza de las relaciones, cómo se cuidan y se sostienen, básicamente qué son las acciones reparadoras, las acciones de consideración hacia los otros y las acciones solidarias, así como las maneras de llevarlas adelante. Podemos poner estas prácticas en el marco del aprendizaje acerca de la noción y la importancia del bienestar del *otro*, distinto de uno mismo, pero tan crucial en nuestras vidas que, si aprendemos a cuidarlo y considerarlo, aprendemos a tratarnos bien y cuidarnos a nosotros mismos.

Consideraciones generales del programa

El programa tiene un diseño central y armamos otros dispositivos según las necesidades que se presentan, por ejemplo las “reuniones tribales”, las invitaciones a las familias o a veces a los jóvenes *adictos* en tratamiento a conversar con todo el equipo, las reuniones multifamiliares, las reuniones familiares cruzadas (consisten en invitaciones a algunos padres a concurrir a una reunión grupal del hijo, y a alguno de los hijos a concurrir al grupo de padres), etcétera.

Confiamos en el potencial de las personas, sabemos que no hay culpas ni fracasos sino enredos que no permiten pensar y tomar buenas decisiones, y que entre todos vamos a incrementar las capacidades de todos.

Consideramos que la tarea auto reflexiva de los participantes guiada por los operadores es fundamental, para lo cual los espacios de conversación están siempre disponibles. Sabemos que el aislamiento y las soluciones individuales generalmente no ayudan. También reconocemos que tenemos que estar dispuestos a incorporar nuevas sugerencias y nuevos dispositivos suficientemente novedosos y poco previsibles.

Nos importa sostener el intercambio cariñoso, constructivo, con humor y responsabilidad. Pensamos que es posible una buena vida sin la esclavitud al uso de sustancias adictivas y que es importante cultivar placeres, que pueden ser muy diferentes

para cada uno. Para ello incorporamos actividades recreativas, por ejemplo coros polifónicos, música instrumental, teatro, y en la actualidad percusión; actividades deportivas como fútbol en la actualidad y *paddle* en otras épocas. Confiamos en que cada persona pueda así explorar cuáles de estas actividades le resultan más interesantes y placenteras²⁶.

Creemos que las acciones solidarias en áreas comunitarias también ayudan a que nos situemos y valoremos apreciativamente nuestros privilegios en salud, en oportunidades, en habilidades; en este sentido proponemos pasajes por tareas de acción solidaria.

Sintéticamente, este dispositivo de tratamiento se apoya en una trama relacional en la que participan jóvenes y adultos atrapados en adicciones, sus padres y madres, sus amigos y sus novias/os, esposas/os, abuelos, tíos, vecinos y nosotros –los operadores–, todos orientados hacia el crecimiento y la autonomía de cada uno y de todos. Hay tiempos, hay procesos, hay distintos saberes, hay distintas experiencias, y hay conversaciones permanentes con un ánimo colaborativo que brindan ayuda para todos (Mazieres, 2008). En estos espacios sociales las personas comparten sus logros, iniciativas, recursos, dudas, inquietudes, mientras van generando lazos de confianza y apoyo que les abren posibilidades antes no vislumbradas (Fried Schnitman, 2010).

Población drogodependiente

Las conductas abusivas, características de la población dependiente de drogas, se expresan a través de actos desconsiderados hacia sí mismos y hacia los demás. Pueden ser actos delictivos, prostitución, violencia, alteración del rendimiento escolar y productivo, etcétera, como así también a través de la permanente y cotidiana crisis en los vínculos familiares y sociales.

La drogadicción no sólo abarca zonas marginales carenciadas y postergadas en su crecimiento frente a sectores más evolucionados de la sociedad, sino que se extiende a todos los sectores y edades. Esta población está particularmente expuesta a situaciones de riesgo francamente alarmantes: muerte por sobredosis, SIDA, violencia, accidentes, delincuencia.

Teniendo esto en cuenta pensamos que, para que un abordaje terapéutico tenga efectos positivos, no sólo deberá tomar en cuenta la necesidad de cambiar las mencionadas conductas abusivas sino también considerar que, dado que generalmente el *adicto* pertenece a una población desarticulada de las normas relacionales vigentes en la comunidad de la que se ha auto marginado, necesita aprender habilidades relacionales que le aseguren resocializarse, ahora como un miembro activamente positivo de su comunidad (Barilari, Mazieres y Ravazzola, 2004).

²⁶ Información obtenida de un material de circulación interna desarrollado por S. Barilari (2004).

Terapia sistémica relacional y prácticas comunitarias

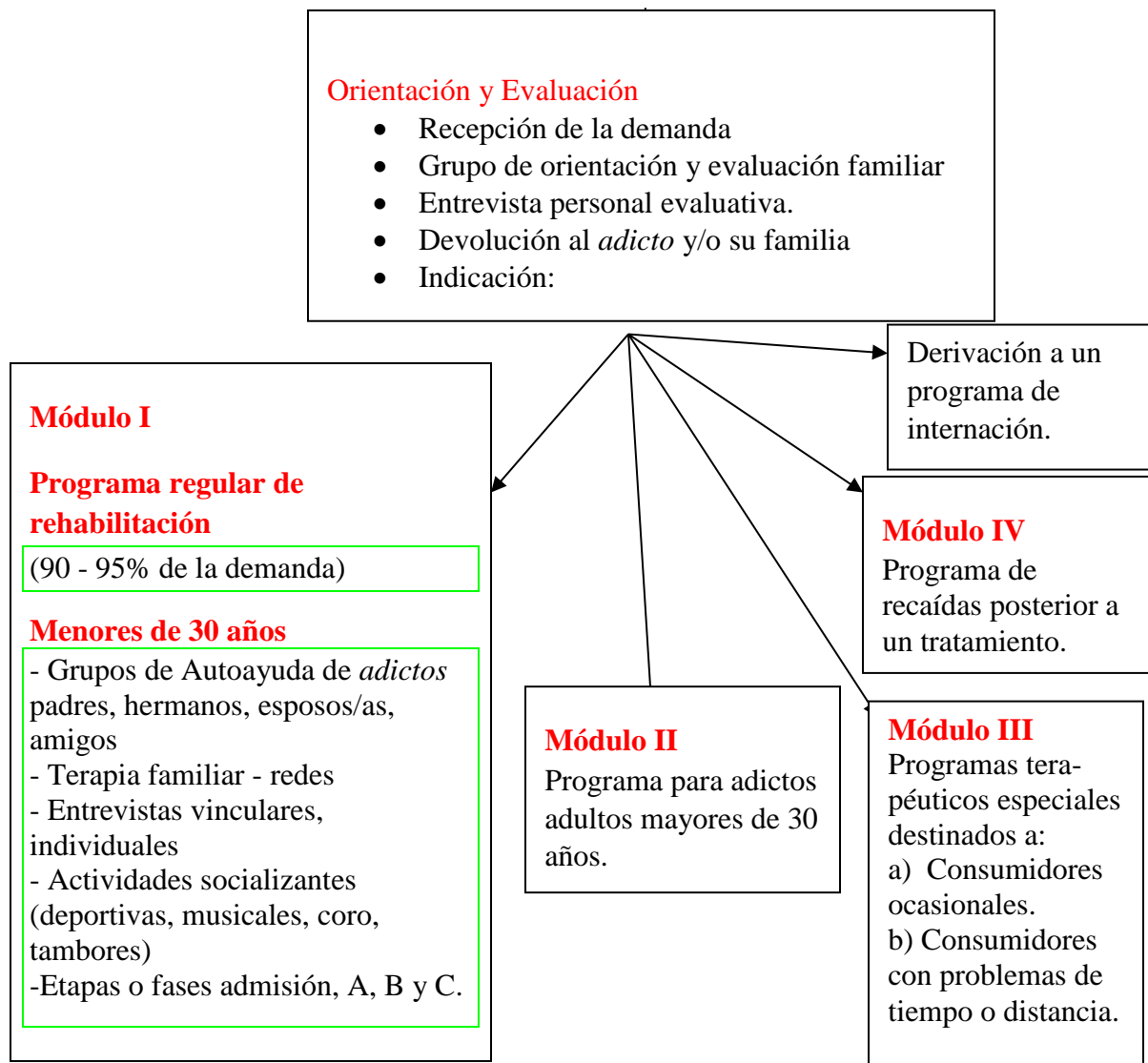
La tradición acerca de la aplicación del pensamiento sistémico remite automáticamente a la teoría y la práctica de la terapia familiar, en cuanto se privilegia a la familia como contexto relacional en el que se despliegan las conductas por las que somos consultados. La problemática de la drogadicción no tiene en general resolución a partir de un abordaje terapéutico único, por lo que hemos recurrido a integrar a los miembros de la familia en una organización comunitaria ambulatoria en la que participan todos los miembros de su red relacional (Barilari, Mazieres y Ravazzola, 2004). Ponemos entonces el énfasis de nuestro quehacer terapéutico en esta unidad, en la que convergen grupos de autoayuda de pares y encuentros familiares terapéuticos como contextos promotores de diferentes diálogos interconectados entre sí que conceptualizamos a continuación desde una ampliación del tradicional campo de acción del pensamiento sistémico.

Inclusión de la familia y las redes sociales significativas

Nuestra propuesta incluye la necesidad de incorporar en el tratamiento a la "familia" del consultante ya que desde nuestra perspectiva ésta sigue siendo un núcleo de apoyo afectivo, lugar de crecimiento, identidad y construcción de subjetividad muy valioso. Su presencia constante a lo largo del proceso terapéutico nos permite conocer y operar sobre las conductas y relaciones cotidianas de cada consultante y de todos entre sí. Por otra parte entendemos que como agentes de salud, cuando trabajamos sobre esta red social, respondemos a una situación conflictual sufrida dolorosamente por todos sus miembros.

Los cambios obtenidos al finalizar el tratamiento no se circunscriben, entonces, sólo a la persona afectada por el consumo sino que se extienden a todos los miembros de su familia y su grupo social (Mazieres, 2008). Podemos definirnos así como agentes de salud de toda una estructura social perjudicada por la drogadicción. Asimismo, desde hace años tuvimos necesidad de incluir la perspectiva de género para comprender e incluir la situación de las mujeres –madres, mujeres parejas de *adictos*, hermanas–complementarias específicas de situaciones de abuso en las adicciones de varones, diferente de la posición de considerarlas co-adictas o adictas afectivas.

Figura 1 – Diagrama inicial²⁷



Grupos de orientación-evaluación

Cuando un miembro de la familia, preocupado por el consumo de un hijo/a, esposo/a o hermano/a²⁸ nos solicita ayuda lo invitamos a participar en el grupo de orientación. A este grupo concurren miembros de las familias que consultan por primera vez. En estas reuniones siempre está presente un padre o una madre cuyo hijo está por terminar el tratamiento, quien transmite y responde preguntas desde su propia experiencia vivida en el proceso de rehabilitación. A través de la participación en esos grupos los

²⁷ Diagrama propuesto por G. Mazieres, material de circulación interna, 2006.

²⁸ En adelante usamos el genérico en masculino.

familiares que concurren por primera vez aclaran las dudas que pudieran tener con respecto al consumo de sus hijos.

La alianza entre la institución y la familia se teje desde el comienzo en este trabajo. En esas conversaciones iniciales para la coordinación es importante valorar positivamente el esfuerzo de los familiares de concurrir y pedir ayuda, promover la reflexión, no asumir delegaciones masivas, problematizar sin criticar ni juzgar, que les ayude a pasar desde el enojo y la desesperación al reconocimiento de nuevas posibilidades y potencias. También es bueno ayudarles a aceptar las emociones de miedo, desconfianza, malestar y vergüenza, y a registrar el apoyo que brindan los pares. Las conversaciones con y entre padres que se realizan en este grupo les orientan y capacitan para actuar de una manera diferente, más conscientes de su poder y autoridad.

Para completar esta primera etapa de orientación se realiza una entrevista personal evaluativa con el *adicto* y una posterior devolución a la familia con la indicación del programa que estimamos conveniente seguir. En caso de que ésta corresponda al programa regular, se continúa con la fase de admisión del Módulo I (ver fig. 1).

Módulo I

Fase de admisión. En esta etapa inicial se evalúa: el deseo por parte del *adicto* de dejar la droga, su participación grupal, el compromiso de aceptación de las normas del tratamiento, como así también la concurrencia y colaboración familiar (duración aproximada de esta etapa: uno o dos meses).

Para una idea de las dinámicas de esta fase, primeros contactos de las familias con la institución, relatamos el testimonio ofrecido por una madre luego de sus primeros grupos de padres de admisión:

(...) Primero hablaron y contaron lo suyo los padres más antiguos (ninguno de más de un mes de tratamiento), y luego nos tocó el turno a nosotros los nuevos. Fue la primera vez que hablé en público de nuestro problema. No fue nada fácil contar ante quince personas desconocidas mi drama. Pero ¡oh sorpresa!, nadie se extrañaba, nadie me miraba raro, todos estábamos en la misma vereda. Cada familia que hablaba me parecía que hablaba de lo que le pasaba a mi hijo. Me fui dando cuenta que no importaba la edad –15, 21 ó 27 años– todos se comportaban igual. Lo primero que pensé al escuchar los relatos fue: ¿si hubiese consultado antes me hubiera dado cuenta inmediatamente! Pero, claro, para hacer una consulta una tiene que enfrentarse con la realidad y preguntarse seriamente desde las tripas: ¿mi hijo se estará drogando? Pero no es fácil para una madre o un padre hacerse esta pregunta. Sentí en esa primera reunión que todos éramos pares. Me encontré frente a un conjunto de desconocidos hasta ese momento que de pronto pasaron a formar parte de mi mundo y que lloraban conmigo al escuchar mi relato, tan parecido a otros relatos, miedo, angustia, descontrol, causas policiales, robos, mentiras, violencia... Hoy puedo decir que, a pesar de algunas diferencias, hay un común denominador en todos los que nos ha tocado pasar por la fundación: es la absoluta incapacidad para establecer límites claros y precisos a nuestros hijos y el miedo a enfrentarlos que sin darnos cuenta padecemos.

Fase “A”. En esta etapa se conversa principalmente sobre las normas de pertenencia institucional (no consumir drogas, alcohol, alejarse de amigos consumidores, cumplimiento de horarios y participación en tareas laborales o de estudio). Esto permite organizar un régimen de vida ordenado y coherente. Es una etapa muy necesaria para proseguir con las demás, que requiere de habilidades especiales de los coordinadores de los grupos para ir ganando la confianza de los *adictos* participantes y conseguir que progresivamente se comprometan con logros que al principio no siempre son deseados por ellos. También se requiere mucha intensidad de trabajo con los padres que deben realizar esfuerzos para instrumentar actitudes y acciones que no han desarrollado a veces en mucho tiempo (duración aproximada de esta etapa: cuatro a seis meses).

Fase “B”. La tarea terapéutica está centrada en el mejoramiento de la autoestima y la autonomía del ahora usuario del tratamiento, el desarrollo de sus roles familiares y sociales, y la incorporación de valores como la responsabilidad, la humildad, la sobriedad, el respeto al otro, etcétera. En esta etapa se gestionan algunos permisos para no cumplir tan estrictamente con las normas ya aceptadas. Para esa gestión también son importantes todas las conversaciones que se desarrollan en los espacios familiares entre padres e hijos (duración aproximada de esta etapa: seis a ocho meses).

Fase “C”. Progresivamente en esta etapa, las normas pasan a ser reguladas, decididas y controladas por la propia familia. Se trabaja la estabilidad de los logros obtenidos en la etapa anterior y se enfatiza la revisión de las experiencias de contacto con el mundo exterior. También los participantes de esta fase “C” colaboran en la etapa inicial de recuperación de otros *adictos* (duración aproximada de esta etapa: seis a ocho meses, de acuerdo a la evolución terapéutica lograda).

Cumplidas estas fases del proceso terapéutico, se evalúa en reuniones del Equipo²⁹ la finalización del tratamiento, cuya duración aproximada se estima en 20 meses.

Dado que nuestra modalidad de trabajo incluye durante todo el proceso terapéutico a los miembros de la familia, en la reunión del Equipo también se evaluarán los logros obtenidos en las relaciones entre ellos y los de cada uno en particular.

Módulo II. Programa para adultos

Participan en él, consumidores mayores de 30 años (ver Fig. 1). Las siguientes son algunas de las diferencias con el programa del Módulo I:

- Generalmente la gestión parte de un familiar, esposa o amigos, pero muchas veces lo hace el adulto mismo.
- Un familiar o los amigos proveen de la continencia.

²⁹ Actualmente conformado por: Javier Alonso, Marcelo Choclin, Beatriz Barroso, Hilda Roberti, Leandro Attach, Miguel Scunio, Mariel Serpero, Valeria Indij, los directores son Susana Barilari y Gastón Mazieres, y la autora es supervisora de la tarea.

Se realizan entrevistas individuales y de familia para recoger datos relevantes, brindar contención y definir las condiciones que requiere la institución: continencia, entrevistas vinculares y/o familiares, cumplimiento de horarios, participación en los grupos. El tratamiento pasa por diferentes etapas y fases determinadas en relación con los logros progresivos del proceso terapéutico. Los objetivos están dirigidos a dejar el consumo (generalmente drogas y alcohol), visualizar las situaciones de riesgo, recuperar roles sociales y laborales, mejorar la relación de la persona con problemas de adicción con su pareja, hijos, etcétera y, básicamente, lograr el reconocimiento y control de la impulsividad.

Las esposas trabajan en grupo algunas características propias que pueden cambiar y abrir nuevas posibilidades, y que se describen más adelante. Con frecuencia niegan los malos tratos de los que son objeto y muchas veces son compañeras de adicción de su marido para no perderlos o con la ilusión de ayudarlos. A veces se rebelan al sometimiento de modos ineficaces tales que esta rebelión se les vuelve en contra, siendo entonces acusadas y responsabilizadas por la familia del *adicto*, por el *adicto* mismo o por los profesionales de ser el factor causal de la drogadicción de él (Ravazzola, 1990), y se hace entonces muy necesario ayudarlas a registrar sus propias necesidades.

Características específicas de la terapia familiar en el contexto de este tratamiento ambulatorio

Las entrevistas familiares con inclusión del *adicto* comienzan en la primera etapa (de admisión) y continúan a lo largo de todo el proceso (fases de admisión, A, B y C). Los encuentros se realizan en forma semanal o quincenal y concurren a ellos: el *adicto*, sus padres, hermanos, novias, esposas, hijos, etcétera; a veces se solicita la participación de otras personas significativas del medio social como amigos, compañeros de trabajo, compañeros del grupo de pares u otros.

En la primera etapa del proceso los temas abordados en las entrevistas familiares se refieren a situaciones tales como la dificultad de suprimir el consumo, las recaídas, el maltrato, la desorganización, el desorden cotidiano, la necesidad de cumplimiento mínimo de normas y control. Con el propósito de construir con todos los involucrados en la red la alianza necesaria para que el proceso se desarrolle, en estas reuniones se registran y evalúan las capacidades y recursos de cada uno, y las maneras en que los usan, a veces en formas no eficaces. También se ponen en evidencia los intentos de delegación de funciones ligadas a los roles parentales que la familia hace a la institución: poner límites, establecer consecuencias, registrar y controlar los abusos, conversar con los hijos, etcétera. Las conversaciones, las esculturas y los juegos de roles van a mostrar las dinámicas familiares habituales. Los coordinadores de los grupos conversan con los terapeutas familiares para comentarles los cambios que necesitan que se produzcan en la cotidianeidad de los *adictos*: que respeten horarios, que los acompañen en sus traslados, que informen acerca de las transgresiones o situaciones de consumo, etcétera.

En las fases siguientes, los temas centrales de las entrevistas giran alrededor de los vínculos con padres, hermanos, pareja, amigos, el manejo de emociones, las relaciones laborales, de estudio, los contactos sociales, entre otros.

¿Qué características observamos nosotros más frecuentemente en estas familias?

Vemos un “debilitamiento” de los roles parentales en cuanto a cuidados y puesta de límites. Las funciones de los padres aparecen desdibujadas con marcado desorden y confusión en las jerarquías, así como una alianza particular del hijo *adicto* con uno de los padres, la parentalización de alguno de los otros hijos, el poder y la autoridad familiar centrados en el paciente *adicto*, etcétera. Observamos también que en estas familias aun los hechos abusivos del hijo con problemas de adicción tienen para ellos poca relevancia, no los registran ni originan consecuencias. Es común que durante mucho tiempo nieguen evidencias de que el hijo se droga, aunque sí observan conductas extrañas como cambios de amigos, violencia, déficit educativo y/o laboral, maltrato familiar. Al ocultar o minimizar estas conductas, no hay registro del daño y no hay modificación ni aprendizaje. Esta anestesia emocional explica entonces la tolerancia y reiteración de los maltratos. En ocasiones buscan culpar a alguien, a veces a sí mismos, a amigos, a la escuela, etcétera, para seguir sobreprotegiendo al hijo quien sigue así sin asumir responsabilidades.

En un primer momento los padres, eludiendo y sin poder hacerse cargo de su responsabilidad, tratarán que la institución resuelva y dé respuesta inmediata a sus problemas (intento de delegación). Lo paradójico es que la institución espera la ayuda de la familia y la familia, a su vez, espera la ayuda de la institución; parte del trabajo terapéutico consiste entonces en no hacerse cargo de las responsabilidades que los padres, al sentirse inhabilitados creen que pueden delegar y que los “expertos” van a ser más efectivos que ellos en producir los cambios buscados. No los culpamos ni los sustituimos, sino que los convocamos como pilares del proceso de rehabilitación de sus hijos.

En el espacio de las entrevistas familiares, como forma de comunicación habitual, vemos actitudes de maltrato en los vínculos entre los miembros de estas familias y a veces también hacia el equipo institucional. Estas actitudes de maltrato son formas habituales de provocación que se expresan en palabras, frases o gestos. Centramos la tarea terapéutica en destacar y resolver esta característica no percibida por los miembros de las familias, ayudándoles a transformarla en pedidos y actos de ayuda entre ellos.

Otro aspecto habitual que observamos a veces es la incongruencia que he denominado de “envase-contenido” entre el rol esperado de los padres y su desempeño concreto. Ejemplos: un hermano de 12 años que se comporta como un padre responsable; una madre que se coloca en el rango de hija sin hacerse cargo ni responsabilizarse de las consecuencias; un padre que se muestra desvalido e ineficaz como si fuera un niño pequeño. Estas características relevantes tienen presencia en las familias de *adictos* en las etapas iniciales del tratamiento. Se muestran sin estridencias y pueden llegar a producir un clima hipnótico donde aparentemente no existe la tensión, verdadera trampa para la coordinación. Las familias informan que “todo está bien”, no porque escondan realidades sino porque los cambios que ya se han ido produciendo –el hijo dejó el consumo,

disminuyó el maltrato, aparecieron conductas solidarias y respetuosas, y otras de este tipo—les parecen milagros que no hay que perturbar.

En la conversación incluimos la redefinición, la connotación positiva y la amplificación como técnicas que usamos para recuperar las resiliencias familiares. También recurrimos a técnicas psicodramáticas que al poner en escena situaciones concretas permiten a los protagonistas darse cuenta de las dificultades y alternativas que sólo por medio de la palabra no alcanzaban a percibir (Ravazzola y Mazieres, 1986).

En los últimos años hemos incorporado una modalidad de supervisión que hemos denominado “de tribu” (Ravazzola, 2008), en la que todo el equipo acompaña al terapeuta familiar en la sesión que incluye a la familia, y lo ayuda a resolver situaciones complejas o difíciles.

Como se puede ver en nuestro trabajo no empleamos un único modelo terapéutico; optamos por una línea heterodoxa dentro de la concepción sistémica. Incluimos aspectos del modelo experiencial de la Escuela de Terapia Familiar de Roma (Andolfi, 1985; Saccu, 1980); Whitaker, 1977) como las amplificaciones y redefiniciones inesperadas, y los recursos del modelo estructural y estratégico (Hayley, 1988; Minuchin, 1986). La propuesta del construccionismo social, y los aportes desde la complejidad (Najmanovich, 2005) acerca de la enorme importancia del cultivo y cuidado de las relaciones (Gergen, 1996) atraviesan toda esta estructura del tratamiento. Es claro desde nuestra experiencia que las adicciones no se tratan con éxito en los consultorios sino que los cambios se producen a partir de los diálogos generativos (Fried Schnitman, 2008) y las acciones concretas que se desarrollan entre todos los participantes, en cada uno de los espacios compartidos.

Ampliando el contexto de la entrevista familiar llevamos a cabo los grupos multifamiliares a los que asisten los *adictos*, sus familias y los miembros del equipo. Estos encuentros permiten trabajar temas específicos, tales como alguna dificultad grave de una familia, desacuerdos entre padres e hijos, la búsqueda de nuevos proyectos de socialización, acuerdos sobre qué hacer en las fiestas de fin de año, etcétera. La riqueza de la elaboración compartida y el fuerte tono emocional son las características de estos grupos en los que cada familia potencia con las otras sus recursos, sintiendo que todos participan y comparten la construcción de nuevas soluciones a problemas comunes. Remarcamos que otro detalle técnico importante es que el foco del trabajo de las entrevistas familiares está “centrado” en el *adicto*, en las situaciones que él genera. Otras situaciones de conflicto que aparezcan durante la entrevista siempre son relacionadas con la repercusión que aporten a la relación con el *adicto* (Barilari, 1994).

Algunas consideraciones sobre las tensiones familiares

Cuando la tensión ya no puede ser contenida en el ámbito familiar, surge la necesidad de consulta. Esto sucede frente al descubrimiento de drogas, sobredosis, intervención policial, violencia, acciones delictivas, denuncia de un amigo o escuela, muerte de alguien conocido por sobredosis, etcétera. Esta crisis abre al sistema familiar a

formular un pedido de ayuda a un sistema social extra familiar, pero aún no hay cambio de reglas en el interior de la familia. Muchas veces con la consulta inicial disminuye la tensión intrafamiliar, aliviándose sus miembros por la contención institucional. Pero estos cambios no suelen durar, aunque a veces promueven una gran ilusión en los consultantes.

Como en el tratamiento ambulatorio el *adicto* no es separado de su entorno, se mantiene su presencia en la dinámica familiar cotidiana. Esto produce continuamente confrontaciones que generan y mantienen las tensiones, es decir que éstas se alivian relativamente. Progresivamente, si se ha producido una buena evolución en el proceso terapéutico, las sucesivas crisis irán generando un cuestionamiento de las antiguas normas y reglas familiares.

Cuando en el proceso terapéutico nuevamente aumenta la tensión por actos del *adicto* (como escaparse, tener una recaída, una acción maltratadora) la familia es apoyada para revisar y establecer nuevas reglas de funcionamiento que incluyan el aprendizaje de autocontrol y la asunción de responsabilidades sobre el propio cuidado, conductas necesarias en la evolución de todas las familias. Algunas de estas manifestaciones más extremas de los *adictos* nos dan claves para visualizar estancamientos que pudieran habernos pasado inadvertidos a operadores y familiares.

Algunas características iniciales de los miembros de las familias

1) *Los padres:* como ya dijimos, se muestran incondicionales con los hijos, que son muy centrales y tienen gran poder. No ejercen su autoridad, no actúan en equipo y habitualmente uno de ellos está aliado con el hijo-problema a quien idealizan (sensible, inteligente, bueno, es especial, no es como los demás...). Es común que durante mucho tiempo nieguen evidencias de que el hijo se droga. Aun cuando observan conductas extrañas (cambio de amigos, violencia, déficit educativo, reiterados cambios laborales, maltrato, etcétera) las ocultan o tienen dificultades para asociarlas al consumo de sustancias. Se muestran impotentes frente a los operadores y tienden a delegarles la responsabilidad de la definición y aplicación de las normas familiares. Están empobrecidos y no pueden transmitir con convicción y autoridad sus valores a los hijos. Están anestesiados en su registro del efecto que les produce la conducta del hijo *adicto*, sometiéndose al desprecio y a otras formas de maltrato. Buscan rápidamente culpar a alguien, a veces a sí mismos, a amigos, a la escuela, etcétera, para seguir protegiendo al hijo, quien sigue así sin asumir sus responsabilidades (Barilari, Mazieres y Ravazzola, 2004).

2) *Los hermanos:* generalmente hay un hermano que ocupa el rol parental que es quien tiene actitudes más responsables en la familia. Es común que un hermano se sacrifique por el *adicto* renunciando a sus propios proyectos y a veces es quien lleva al *adicto* al tratamiento. En ocasiones un hermano no quiere saber nada con el tratamiento mientras otros se constituyen en importantes colaboradores que participan activamente en los grupos de autoayuda.

3) *Las novias o esposas*: durante mucho tiempo toleran o niegan la adicción de su compañero o las consecuencias de ésta. Se sienten madres de sus novios o maridos, generalmente en competencia con sus suegras a quienes consideran malas madres y culpables de la adicción. Son abnegadas, muchas veces mantienen económicamente a la familia, los hijos y el tratamiento de él. Escuchan el discurso de él como si fuera la verdad (Ravazzola 1990).

Otras reflexiones

– Las conductas adictivas se sustentan en la creencia del *adicto* y su entorno, de que no pueden “controlarse”, y se repiten debido a que a él no se le exige ni él asume responsabilidad por las consecuencias de sus acciones. Su descontrol frente al estímulo adictivo constituye un alivio fácil a las tensiones de su cotidianidad.

– De alguna manera, la organización que presentan las familias que consultan permite al *adicto* eludir responsabilidades que recaen sobre otros miembros de la familia o personas de afuera de la misma.

– Los *adictos* consiguen formas creativas de eludir las normas en el seno de su familia, generalmente aliándose con uno de sus padres, aprovechando para ello los desacuerdos propios de cualquier conducción compartida. Han desarrollado un entrenamiento en favorecer esos desacuerdos y en instalarse “ventajosamente” en ellos.

– Como parte del entrenamiento mencionado utilizan el recurso de colocarse muy fácilmente en el lugar de la “víctima”, apareciendo frente a quienes juegan roles complementarios como “pobrecitos” (Barilari, 1994).

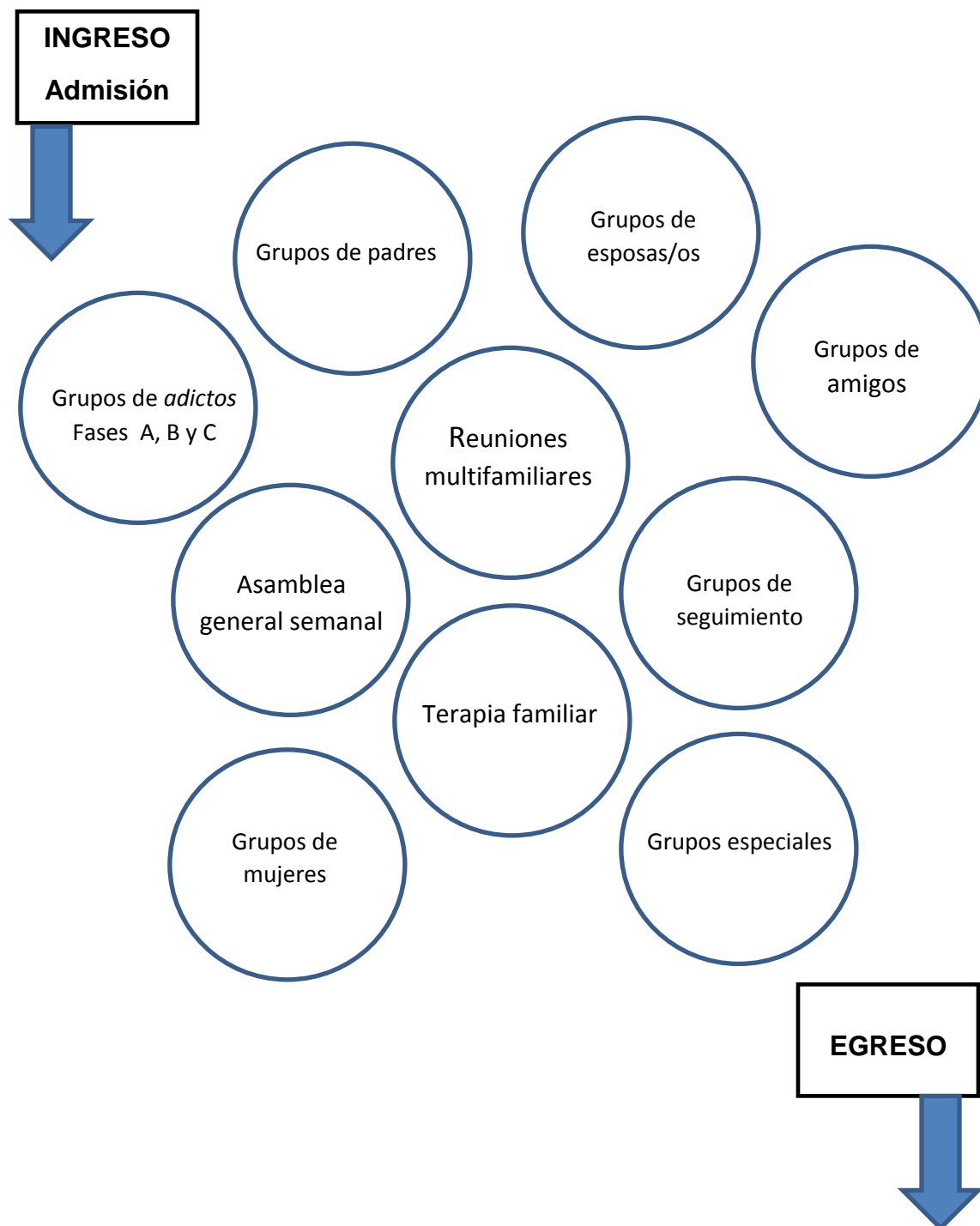
Por lo descrito en estos ítems aparecen siempre “otros” como responsables de tales transgresiones (generalmente para los padres son los amigos o la esposa, para la esposa es la madre, para los amigos son los padres, etcétera) así se puede continuar sin que el propio *adicto* sea responsabilizado y sin que necesite, entonces, hacerse cargo de sus propias conductas.

La cultura a la que pertenecemos favorece la inculpación de los padres sindicándolos como responsables de una “crianza eterna” que en estos casos habría fallado. Esto contribuye a la postergación de sus propios proyectos y placeres, y a la dificultad para registrar sus propios malestares (anestesia emocional). Una especial contribución a esta forma de complementariedad, la constituye la específica socialización de las mujeres, como madres y esposas dispuestas a sacrificar incondicionalmente su vida por amor a ellos, muchas veces sin ningún reconocimiento (Ravazzola, 1997).

Nuestro trabajo terapéutico apuntará entonces a dar a los miembros de la familia del *adicto* elementos de revisión y cuestionamiento de esta complementariedad para que ellos recuperen la conciencia de su lugar de respeto, dignidad y autoridad, pudiendo así, desde esta nueva posición, reformular sus vínculos.

Trabajo en equipo

Figura 2 – Espacios grupales de diálogos



Todos los días hay unos minutos de conversación de los coordinadores de los grupos con los directores, y bisemanalmente se realiza una reunión de todo el equipo con

supervisión de las familias que presentan más dificultades. Este intercambio de información y de conversaciones de todo el equipo de operadores funciona de contención emocional, de apoyo afectivo e instrumental, de aporte de ideas de todos, y de supervisión del trabajo como reaseguro de un abordaje conjunto que desarma los emergentes no constructivos que pueden aparecer y amenazar con instalarse (juicios negativos, críticas, acusaciones, confrontaciones polémicas, caídas en provocaciones, alteraciones del ánimo colaborativo, etcétera). Las reflexiones a partir de las conversaciones del equipo son imprescindibles.

La Figura 2 presenta un diagrama que ilustra la participación de todos los miembros de la red en las reuniones grupales. Algunos de esos grupos ya fueron explicitados en la descripción del tratamiento, luego comento sucintamente otros dos.

La Figura 3 describe los diferentes espacios de diálogo en los que se reúnen los miembros del equipo y quiénes lo hacen en cada caso.

Figura 3 – Espacios de diálogos entre los miembros del equipo

Tipo de espacio	Frecuencia	Asistentes	Duración
Reunión	Bisemanal	Todo el equipo	Una hora y media
Reunión con los directores	Diaria	Coordinadores de los grupos	Media hora
Reunión de supervisión de situaciones difíciles	Bisemanal	Todo el equipo	Dos horas promedio
Intercambio de emergencia informando sobre temas y acciones necesarias	Según necesidad	Coordinadores	Según necesidad

*Grupo de mujeres*³⁰

Incluimos un grupo quincenal “de mujeres”, a partir de que vimos que necesitaban un espacio especial de conversaciones entre ellas y con coordinadoras mujeres para tratar temas específicos que les resultaba difícil abordar frente a los varones. En ese grupo las

³⁰ Material suministrado por la Lic. Susana Barilari.

mujeres incluyen temas como la sexualidad, la pareja, los roles, las fantasías y los temores, la promiscuidad, el complacer o no a los varones. También trabajan temas propuestos por las coordinadoras, en general a partir de emergentes de los otros espacios grupales, como por ejemplo el manejo de la agresión, la relación de cuidado o maltrato con el propio cuerpo, la provocación erótica en los grupos, etcétera.

Se trabaja con técnicas de diálogos, escenas psicodramáticas, escenificación de relatos, propuestas de construcciones plásticas representativas de algunos conflictos, la permanente indagación de emociones, la estimulación de la autoayuda y la ampliación de sus habilidades expresivas y de contacto. Tienen algunos códigos propios, como los legados de postas que se dejan entre ellas cuando alguna termina el proceso, siempre muy significativas y alusivas a las necesidades quienes todavía permanecen en el proceso.

*Grupos de seguimiento*³¹

Comenzamos pautando los encuentros una vez al mes durante los primeros seis meses siguientes a la terminación del programa, y luego espaciamos los intervalos hasta que finalmente se realizan una vez al año. Las reuniones se diseñaron como grupos multifamiliares coordinados por uno de los directores.

En la instancia de seguimiento, la institución queda afuera y las familias que fueron parte del proceso de rehabilitación recuperan su movilidad, su autonomía y la capacidad de negociar sus sistemas de autoridad y sus vínculos. Hay elecciones y cambios de carrera, proyectos nuevos, casamientos, separaciones, aparición de hijos y nietos, nuevos conflictos, nuevos circuitos sociales. Los padres, que han estado muy próximos a sus hijos durante el tratamiento, van encontrando nuevos y apropiados lugares de acompañamiento de sus hijos, gestionando y negociando nuevas reglas de convivencia, pautando y aceptando salidas del hogar y proyectos autónomos. Se arman nuevas coreografías con movimientos que van favoreciendo desprendimientos en climas afectivos de confianza y aceptación de diferencias. Comprueban que pueden seguir conversando y accionando de modos que adviertan riesgos y se ayuden a afrontarlos y superarlos; comprueban que se afirman en el compartir con otros las dudas y las necesidades, y que han sido capaces de mantener y sostener lo aprendido y logrado durante el transcurso del programa.

De cada grupo que terminó aprendimos formas de acercarnos, de conversar, de negociar qué necesitamos y qué necesitan ellos desde sus características singulares.

³¹ Material suministrado por la Lic. Susana Barilari.

¿Cómo evaluamos que alguien está en condiciones de terminar el programa de su tratamiento?

Si bien los indicadores que a continuación relatamos son diferentes según las edades de los participantes, en principio, quien está interesado en terminar su tratamiento tiene que haber completado la fase final, mostrando los siguientes desarrollos:

– No haber consumido drogas ni alcohol durante varios meses, haber logrado una actitud de cuidado hacia sí mismo y hacia otros, y evidenciar que puede usar herramientas que le permitan controlar sus impulsos. Por ejemplo, frente a situaciones que provocan sus enojos y tentaciones al consumo, estar ahora en condiciones de no reaccionar impulsivamente sino interponiendo la reflexión que le habilita una gama más amplia de respuestas.

– Estar concretando proyectos propios, haber logrado una pertenencia a grupos sociales no marginales, haber alcanzado grados de autonomía importantes con capacidad de tomar decisiones y sostenerlas, afirmar un pensamiento propio, ser capaz de compromisos varios como la ayuda a sus compañeros menos avanzados, la adhesión y continuidad a un estudio o un trabajo que implique un progreso de sus actividades.

– Cambios importantes en el área del trato: poder compartir preocupaciones, poder ponerse en el lugar del otro. También poder asumir responsabilidades, registrar malestares y situaciones de riesgo, y pedir ayuda si la necesita.

Acompañando la solicitud, los candidatos deben presentar un pedido escrito de terminación, en el que detallen su evolución y el progreso de sus logros ante su grupo de fase y en la entrevista con su familia. Tanto el grupo como la familia examinan y evalúan lo consignado en el escrito y se pronuncian aceptando o no el deseo de terminar. La decisión final es tomada en conjunto por el equipo tratante una vez cumplidos todos estos requisitos.

El siguiente testimonio es de M., mamá de un joven que concluyó su tratamiento en el año 1997 al terminar el mismo:

No fue fácil el camino recorrido. Hubo idas y vueltas, lágrimas, risas y tristezas, desnudarnos mil veces hasta quedarnos en carne viva para luego volver a vestirnos, “puedos” y “no-puedos”... y el dolor, ¡cuánto dolor! Algunas veces te dobla pero no te deja respirar pero no consiguió quebrarnos. No fue fácil aprender a perdonarnos para poder luego perdonar a nuestro hijo. No fue fácil transformar la culpa de nuestra ignorancia en responsabilidad de lo ocurrido. Aprendimos a aceptar a nuestro hijo tal como es, y no como nos hubiera gustado que fuera. Aprendimos a tolerar las diferencias y a acercarnos en las coincidencias. Aprendimos a amarnos con responsabilidad, con límites, con respeto, sin agresiones gratuitas que lo único que generan son más agresiones. Cada golpe logró fortalecernos más y más, seguimos adelante con amor pero firmeza, juntos, sin aislamientos, deserciones ni rótulos, en equipo, en familia. Doy gracias a los grupos de padres donde nos vimos reflejados miles de veces como en espejos multifacéticos, de perfil, de frente y de espaldas, donde el otro nos devolvió todo: lo que nos gustaba escuchar y lo que por tan doloroso nos enojaba y no podíamos digerir, siempre desde el amor, la solidaridad y el respeto.

Cada uno de nosotros ha tenido la posibilidad de poder cambiar y darse otra oportunidad. Y esto lo ha podido demostrar con hechos y no sólo con palabras. Ya no se escuchan gritos ni insultos, no hay malos tratos ni violencia, nos hablamos en voz baja para que el otro pueda escuchar con respeto, con amor.

Mi hijo es hoy un adolescente feliz, alegre, lleno de proyectos de vida, y sobre todas las cosas LIBRE, libre de poder elegir, de poder equivocarse, libre de decir NO, esto no lo quiero más. Tiene los conflictos propios de su edad, que no son pocos, pero ya no se esconde, ya no se escapa, ya no miente; hoy puede y podemos poner en palabras nuestras angustias y nuestros miedos. Sabe que cuenta y contará con nosotros pero no incondicionalmente, hoy ponemos condiciones, no más droga, no más alcohol, no más mentiras, no más esclavitud. Seguramente el tiempo cicatrizará nuestras heridas y el dolor desaparecerá, pero no olvidaremos.

Vale la pena intentar este camino, porque se puede. Con estas palabras sólo pretendo retribuir un poco de tanta ayuda, solidaridad y afecto recibido. Ojalá te sirva, aunque sea un poquito (M., una mamá).

Encuentro multifamiliar de cierre del programa

La culminación del programa se celebra en un encuentro institucional en el que están presentes los participantes que terminan y sus redes. Además, asisten todos los miembros del equipo de la institución. Concurren también de manera espontánea miembros de familias que terminaron previamente el tratamiento y ex *adictos* que pasaron por el programa desde sus inicios.

La ceremonia se inicia con una actividad musical participativa en la que todos los presentes son invitados a unirse en una percusión colectiva seguida de un espacio musical a cargo de jóvenes en tratamiento y también otros músicos ya egresados.

A continuación se invita a los miembros de las familias que terminan ese día a ocupar por turno el escenario para que puedan expresar sus vivencias a lo largo del proceso. Hablan de cómo comenzaron, comentan sus logros actuales y cada una da su propio testimonio, por ejemplo: “Yo llegué desesperada, sintiendo que perdía un hijo, y me voy hoy sabiendo que me recuperaré, recuperaré a mi hijo y recuperaré a toda mi familia”. Sucesivamente pasan todos relatando experiencias vividas, anécdotas que los marcaron, y estrategias que les sirvieron para superar las etapas por las que pasaron.

Son relatos muy conmovedores, llenos de reconocimiento hacia toda la red que colaboró para que se plasmaran todos esos logros. A veces hay cartas enviadas por los lejanos ausentes y a veces también reconocimientos por ayudas inesperadas de padres, abuelos y amigos que antes no imaginaban que pudieran participar como lo hicieron.

Mientras las familias desarrollan sus historias, quienes están presentes en el público resuenan emotivamente recordando y evocando sus propias experiencias, con lo que aparecen lágrimas en los ojos de muchos.

Al cierre de los testimonios de las familias, éstas comparten con todos los presentes una comida organizada entre todos ellos. Mientras comemos, se produce un encuentro social informal, en red, entre quienes están pasando por esta experiencia y quienes han formado parte de estos procesos como consultantes y como consultados que conversan, comentan, y recuerdan en un clima de festejo. Todos interactúan con todos, se saludan, se reconocen, y se aprecian en sus cambios. Se comparte la comida mientras se sacan fotos y continúan disfrutando de la música y del encuentro.

Conclusiones finales

Nuestro programa ambulatorio se apoya en el objetivo de la resocialización. Si bien el objetivo básico del proceso de rehabilitación es dejar el consumo de sustancias, para nosotros también es una finalidad importante lograr una modificación estructural del grupo familiar.

El aprendizaje para tolerar frustraciones, el cumplimiento de reglas, el ejercicio del control de los impulsos, el respeto y el cuidado de sí mismo y de los otros, permiten al *adicto* en tratamiento recuperar la capacidad de desarrollar vínculos significativos. Esta resocialización buscada también apunta, entonces, a que cada sujeto logre formas de autocuidado y autocontrol que le posibiliten no ser inducidos a un “alivio fácil” de las tensiones propias de toda existencia y alcanzar valores tales como solidaridad, humildad, responsabilidad, buen trato, respeto y capacidad de agradecimiento.

Para los miembros de la familia, la desaparición de la anestesia a la capacidad de sentir y, como consecuencia, el resurgimiento de emociones, son logros de gran importancia, alcanzados a partir de diálogos colaborativos y generativos sostenidos en diferentes espacios (Fried Schnitman, 2010). Vemos aparecer la firmeza ante situaciones de duda, la incorporación de conductas de cuidado, la recuperación de la capacidad de experimentar placer y el desarrollo de nuevos proyectos personales (Barilari, Mazieres y Ravazzola, 2004).

El enriquecimiento de la rehabilitación de adicciones que se logra con la organización de programas ambulatorios en los que participan los miembros de las familias distribuidos en grupos de pares, en un auténtico “trabajo en red”, da lugar a que los participantes intercambien problemas comunes, movilicen y potencien recursos nuevos, valoricen y confronten su pensamiento junto a otros, a que sientan en esencia que todos son partícipes y comparten la construcción de una nueva realidad. Además, la inclusión sistemática de reuniones de terapia familiar en estos programas ambulatorios, asegura un testeo permanente de lo trabajado en los grupos, ahora trasladado a las interacciones familiares, y promueve nuevas perturbaciones a partir del examen de los conflictos propios de la convivencia.

Desde nuestros comienzos en septiembre de 1990, han iniciado nuestros programas aproximadamente 900 familias, algunas concluyeron todas las fases y los aprendizajes, otras realizaron un recorrido menor. Todas obtuvieron beneficios a partir de la experiencia,

reconocidos y comentados en nuestros grupos de seguimiento. Concretaron sus egresos unas 320 familias. Los índices de recaídas son menores al 15%, sin verdaderas reincidencias; a veces con breves “caídas” de las que las familias aprendieron a levantarse rápidamente y a levantar a sus hijos.

No hay hoy en el mundo un país que escape a los perjuicios que depara a la población el consumo de drogas tóxicas. Sabemos que el combate es desigual pero ayudar a eludir accidentes, a veces mortales, y a recuperar una dignidad social son algunas de las gratificaciones que premian a quienes trabajamos con adicciones.

Referencias bibliográficas

- Andolfi, M. (1985). *Detrás de la máscara familiar*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Barilari, S., Mazieres G. y Ravazzola, M.C. (2004). Terapia familiar en un programa de rehabilitación ambulatoria de la drogadicción. *Sistemas Familiares*, 20 (1-2), 25-35.
- Fried Schnitman, D. (2008). Diálogos generativos. En G. Rodríguez Fernández (Comp) *Diálogos Appreciativos: el socioconstruccionismo en acción* (pp. 17-48). País Vasco-Madrid: Instituto internacional de Sociología Jurídica Oñati-Editorial Dickinson.
- Fried Schnitman, D. (2010). Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y auto-organización. *Pensando la Complejidad*, VIII, enero-junio.
- Gergen, K.J. (1996). *Realidades y relaciones*. Barcelona: Paidós.
- Haley, J. (1988). *Terapia para resolver problemas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Minuchin S. (1986). *Familias y terapia familiar*. Buenos Aires: Ed. Gedisa.
- Mazieres, G. (2008). Respuestas asistenciales en drogadicción. *Sistemas Familiares*, 24 (2), 80-86.
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos* Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Packman M. (1995). Redes, una metáfora para la práctica de intervención social. En E. Dabas y D. Najmanovich (Comps.). *Redes, el lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y fortalecimiento de la sociedad civil* (pp. 295-302). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ravazzola, M.C. (1990). Dejarse abusar no ayuda. En M.C. Ravazzola y A.M. Daskal (Comps.). *El malestar silenciado* (pp. 99-115). Santiago de Chile: Isis Internacional, Edición de las Mujeres N° 14.
- Ravazzola M.C. (1997). La familia como educadora. En *Historias infames* (pp. 241-250). Buenos Aires: Paidós.
- Ravazzola M.C. y Mazieres G. (1986). Una metáfora de la relación terapeuta-familia: co-autores de nuevos libretos. *Sistemas Familiares*, 2 (3), 65-71.
- Ravazzola M.C. (2008). Asambleas tribales “Tribu”: un dispositivo para armar conversaciones colaborativas entre equipos tratantes y protagonistas de tratamientos para la rehabilitación de adicciones, *Sistemas Familiares*, 24 (1), 99-107.

Reflexiones de Virginia Bravo e Ibar Martínez Melella (Paraná, prov. Entre Ríos, Argentina)

La lectura de este trabajo de años de Cristina nos hace pensar en la importancia de su tarea y en el compromiso que es necesario generar desde los diferentes actores que participan del tratamiento para crear y sostener un abordaje tan completo.

Muchas cosas nos resultaron atractivas del artículo. En primer lugar, llama la atención la variedad de dispositivos generados para construir nuevas relaciones y significados en la rehabilitación de personas con problemas de adicción. La variedad de formas de conversar que reúne a las personas que participan de alguna forma del problema genera mucha intensidad y al mismo tiempo posibilita la construcción de nuevas visiones de la realidad, historias, identidades y relaciones evitando el abordaje desde el aislamiento. Reemplazan el aislamiento por la reflexión y el cuestionamiento de las pautas que sostenían el problema incluyendo a todos los actores de la red socio familiar.

La variedad de dispositivos que generan estos encuentros terapéuticos, estos diálogos generativos, constituyen un abordaje realmente integrador que involucra activamente a toda la red.

Desde el interés que nos genera esta práctica, nos surgen dos preguntas. La primera es saber cómo trabajan en los casos en los que hay más de un usuario de drogas en la familia; por ejemplo, casos habituales, en los cuales los padres también consumen drogas y/o alcohol. La segunda se refiere a los casos en los que no hay compromiso en el tratamiento desde la red familiar con la cual el usuario de drogas convive.

Reflexiones de Cristina Ravazzola y Gastón Mazieres (Buenos Aires, Argentina)

A la *primera pregunta* les respondemos que, en principio, como en todos los casos, tratamos de que concurra regularmente alguien de la red que pueda responsabilizarse por el tratamiento. Si consumen varios hermanos, buscamos cuál de ellos está más dispuesto o puede comprometerse más para empezar con él. En algunos casos derivamos a los otros a instituciones que trabajan con programas que apreciamos. Siempre evaluamos quién tiene el mayor compromiso y la mayor disposición y, de a poco, vamos buscando cómo incorporar a los otros.

En este momento, por ejemplo, participa una abuela que –con mucha vergüenza– contó que consumía alcohol. Además de concurrir al grupo de padres acompañando a su hijo –padre de su nieto en tratamiento–, la invitamos a participar de un grupo que llamamos de “fortalecimiento” de padres y abuelos, que es un espacio algo periférico al programa regular. En ambos grupos esta abuela ayuda mucho a otros porque desde su experiencia comprende muy bien a quienes consumen. Desde hace más de seis meses que cuenta muy orgullosa que el alcohol ya no es un problema para ella.

Todo esto se conversa y hemos tenido la experiencia de hermanos consumidores que aportaron enorme ayuda para hermanos en tratamiento. En ocasiones brindan una gran posibilidad abriendo el tema para las conversaciones dentro de las redes.

Con respecto a la *segunda pregunta*, es decir a las situaciones en las que no hay compromiso desde la red familiar conviviente, buscamos ampliar esa red incluyendo amigos, pareja, compañeros de trabajo o de estudio, abuelos, tíos, vecinos. A veces padres de otros chicos en tratamiento se ofrecen para participar como red de alguno que no cuenta con ayuda de sus convivientes.

Siempre todo esto se conversa y se evalúa en los espacios de reunión de equipo y con los consultantes y sus redes. Muchas veces se aconsejan y se consiguen cambios de convivencia, en algunos casos por períodos cortos. También logramos que se sumen componentes de la red que al principio parecían totalmente antagónicos entre sí. Es común que haya enemistades de años que restan potencia a la red, como así también situaciones concretas de orfandad en las que, poco a poco en el transcurso de los primeros meses (los más difíciles para un sistema ambulatorio), buscamos en conjunto cómo organizar el acompañamiento que necesitamos. A veces sucede, si bien es raro, que no logramos una alianza suficiente como para que nos ayuden en el proceso; en estos pocos casos debemos bajar los brazos en cuanto a nuestras posibilidades.

Los primeros meses de tratamiento son habitualmente de organización conjunta de la red que nos permita contar con la persona-problema en condiciones de participar de las conversaciones que le ayuden a reflexionar sobre sus acciones. Es decir, que esa persona asista a sus grupos sin haber consumido ni alcohol, ni marihuana ni cocaína, que son las drogas que más comúnmente consumen nuestros consultantes. Esto también es así para las familias que aparentemente no tienen las dificultades incluidas en las preguntas de ustedes.

Agradecemos las preguntas, que nos han permitido ampliar las descripciones.

Interfases de la filosofía y la psicología

De la traducción radical a la indeterminación de la traducción en la comunicación terapéutica

Roberto Arístegui Lagos

Introducción

Este artículo propone una reflexión sobre la concepción del lenguaje con la cual se aborda la comprensión de los términos psicológicos usados por el consultante para dar cuenta de las propias vivencias y experiencias en el marco de la consulta psicoterapéutica de orientación moderna. Considerando que dicho proceso opera con una metáfora del lenguaje como reflejo (“teoría pictórica del lenguaje”), centrada en establecer la relación palabra-objeto (“correspondencia-referencia”)³², se explicitan los supuestos meta teóricos de traducción (“traducción radical”) involucrados en reformular el significado de los términos del lenguaje ordinario del consultante en los del lenguaje de la teoría terapéutica. Específicamente en la fase de diagnóstico, muestra cómo se introduce el discurso del déficit mediante un sistema de reglas lingüísticas, análogo a la traducción del lenguaje ordinario en un lenguaje formal (un “lenguaje ideal de fondo”) que establece el significado y la referencia.

³² El término *correspondencia* alude a la tradición del lenguaje como reflejo, que establece la relación entre el lenguaje y los hechos del mundo. El término *referencia*, derivado de las distinciones de sentido –expresiones que están por palabras– y referencia –expresiones por objetos–, en la filosofía analítica del lenguaje se utiliza para establecer la relación entre la expresión en un lenguaje y el o los objetos que representa. En el contexto de la tradición de la filosofía analítica del lenguaje la teoría de la verdad como correspondencia se establece reduciendo la verdad a formas primitivas de referencia, como designación o denotación. El término correspondencia-referencia alude, entonces, a establecer la verdad de una expresión que incide en la relación término-cosa. En el ámbito de la comprensión del lenguaje ordinario, quiere decir que se adopta una concepción pictórica del lenguaje, o sea, que se entiende primariamente al lenguaje como nombre de algo. Trasladado a nuestro ámbito de estudio, los términos psicológicos y los términos mentales, son comprendidos referencialmente (reificando lo mental).

Desde una posición que se focaliza en la práctica de aplicar los conceptos como base para la comprensión del contenido conceptual (“pragmatismo del lenguaje”), este artículo cuestiona los supuestos de determinación del significado y proyecta el holismo – sosteniendo que para tener un concepto se necesitan muchos otros³³– y la indeterminación del significado (“indeterminación de la traducción”) en confluencia con la perspectiva del construccionismo social. Esta proyección trae consecuencias pragmáticas para la comprensión del significado en terapia, esto es la utilización de juegos performativos del lenguaje –juegos donde las palabras hacen al decir– entendidos como una comprensión que apunta a la consideración de la frase como todo (“holismo de significado”), en cuanto opuesta al atomismo que presupone la relación palabra-objeto.

Para el desarrollo de nuestra reflexión nos abocaremos a los siguientes tópicos:

1. Algunos antecedentes previos y planteamiento del problema.
2. El problema de la traducción radical y la terapia en un encuadre moderno: la consulta psicoterapéutica.
3. El giro de lenguaje: filosofía analítica del lenguaje ideal y teoría de la verdad como correspondencia.
 - 3.1. Filosofía analítica del lenguaje ideal y teoría de la verdad como correspondencia.
 - 3.2. La concepción semántica de la verdad y el marco de la correspondencia lingüística.
4. La alternativa desde el pragmatismo: las tesis de la indeterminación frente a la traducción radical.
 - 4.1. Construccionismo social, holismo e indeterminación.
 - 4.2. Más allá de la teoría de la verdad como correspondencia.

1. Algunos antecedentes previos para el planteamiento del problema: la comprensión del significado en psicoterapia de orientación moderna. Perspectiva de análisis desde la meta teoría

Siguiendo a Wittgenstein (1953) consideramos términos psicológicos –ver, oír, pensar, sentir, querer– que usan los consultantes con verbos psicológicos en primera persona, en el lenguaje ordinario, respecto de los cuales el psicólogo observa manifestaciones (ver Gil de Pareja, 1992).

La comprensión de los términos psicológicos para dar cuenta de sí mismo –por ejemplo ansiedad, sentimientos, intenciones, sentimientos³⁴– en terapia, entendida bajo la

³³ Aquí adoptamos la noción de holismo semántico (Brandom, 2008).

³⁴ Gergen (2006) señala las dificultades en la relación entre los términos psicológicos y los criterios para la identificación de los estados mentales.

forma de “la consulta psicológica o psicoterapéutica” (Gergen, 2006, 2009), se realiza desde distintas teorías y enfoques psicológicos de acuerdo al marco epistemológico de inteligibilidad de cada uno. Existen distintas teorías –psicoanálisis, conductismo, cognitivismo, Gestalt, sistémicas, constructivistas, construccionistas, entre otras– que se reconocen como válidas respecto de la efectividad en el logro de resultados a nivel de cambio terapéutico (Gaete y Gaete, 2015; Feixas y Miró, 1993). No obstante sus diferencias, las distintas orientaciones teóricas comparten supuestos meta teóricos y epistemológicos respecto de la forma de abordar el lenguaje del consultante.

En tanto es posible sostener dos manuales de traducción compatibles con la misma evidencia, aunque lógicamente incompatibles entre sí (Quine, 1960), denominamos traducción radical al procedimiento mediante el cual se supone que es posible determinar absolutamente el significado de los términos sólo en base a la evidencia. Nos proponemos examinar los supuestos de la traducción radical que aparecen en la consulta psicoterapéutica establecida como procedimiento habitual de acuerdo a la cual, los términos psicológicos del consultante son reformulados –“traducidos”– a los de la teoría del terapeuta. En dicha operación, aparecen supuestos de la teoría del significado comprometidos con supuestos meta teóricos y metodológicos de traducción radical anclados en el paradigma moderno de la psicología (Aristegui, 2015). Sostenemos que es posible discutir los supuestos de la traducción radical que involucran la determinación del significado, desde una posición de holismo epistemológico, según la cual las teorías científicas enfrentan el tribunal de la experiencia desde el nivel teórico.

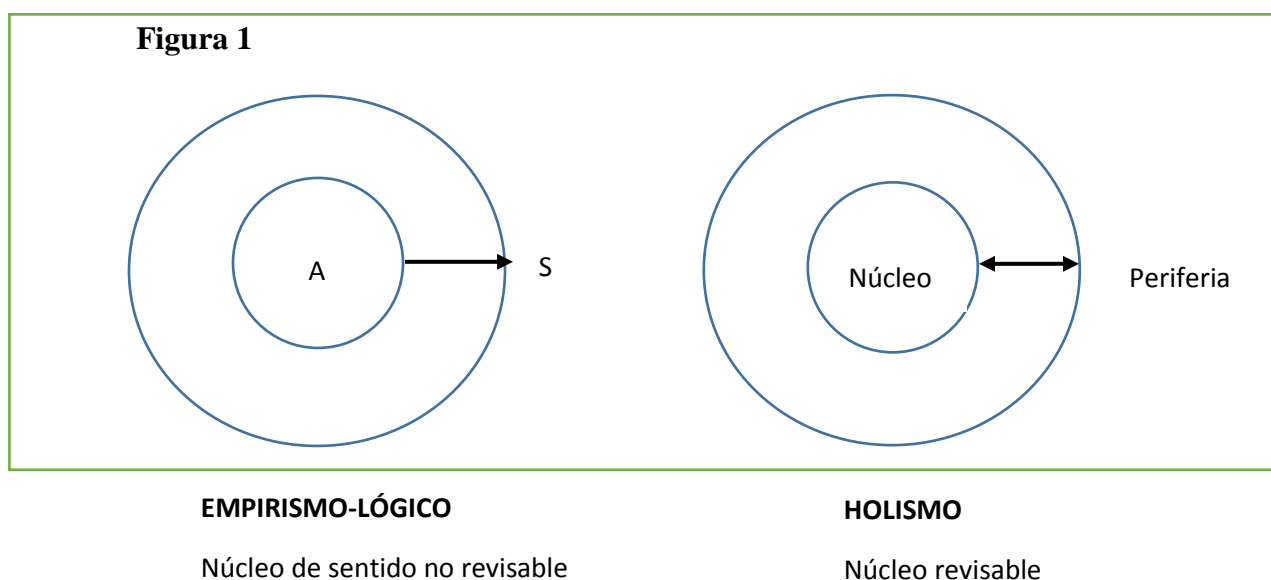
El holismo propone que las teorías enfrentan la evidencia adversa como un todo unificado. Al cuestionar que la teoría se enfrenta a la “evidencia adversa”, hipótesis por hipótesis, se propone como unidad el todo de la teoría. Desde la posición del holismo, se enfrentan los supuestos del empirismo lógico, en cuanto a reducir los términos teóricos a términos observacionales. Por consiguiente, el papel de la observación cambia.

El verificacionismo, que suponía reducir la teoría a la evidencia es refutado desde el holismo, en cuanto se propone que la teoría esta subdeterminada por la evidencia. Al proponer como alternativa la subdeterminación de la teoría por la evidencia (el holismo) en adición a la verificación (no el verificacionismo, que reduce los términos teóricos a la observación), en cuanto no parece posible traducir el lenguaje del consultante en base a la pura evidencia, ni interpretarlo aduciendo la validez de hipótesis analíticas basadas en el significado convencional, nos enfrentamos a la tesis de la indeterminación de la traducción radical.

Desde una expansión pragmática del holismo de significado, nos parece posible avanzar hacia la indeterminación de la traducción, circunscrita a la indeterminación de la referencia. Para ello sería necesario entender la comprensión del significado según los términos del consultante, escuchar y dialogar con sus propios usos de lenguaje, sin reducirlos a los términos de la teoría del terapeuta.

Planteamiento del problema

Una explicación teórica, considerada en términos de su capacidad generativa, permitiría reconsiderar aquello que se ha tomado por dado, brindando alternativas para la acción social (Gergen, 1978). Asumiendo una perspectiva construccionista social, consideramos que una teoría es generativa cuando el conocimiento, a partir de los planteamientos derivados desde la investigación, permite cambiar la práctica social (Fried Schnitnam, 1994, 2010, 2015; Estrada y Diazgranados, 2007; Ludema, Cooperrider y Barrett, 2008). Comprendemos este aspecto potencial de cambio del conocimiento en el marco del holismo, de la manera en que Quine (2000, 1986) plantea la posibilidad de que el núcleo conceptual sea modificable³⁵.



Análogamente, visualizamos el marco conceptual en la figura 1 mediante la representación esquemática de una circunferencia con dos círculos concéntricos respecto de su centro. Consideramos un núcleo central de significado analítico (sentido) con implicaciones en la periferia, a nivel sintético (la referencia)³⁶; esto plantea la pregunta acerca de si las implicaciones en el borde pueden motivar cambios en el núcleo.

En la tradición del empirismo lógico –movimiento de unificación de la ciencia que fundamenta la concepción de ciencia moderna en la psicología, separando las proposiciones

³⁵ Lo cual cuestiona la distinción analítico-sintético y la conexión con el reduccionismo a la observación.

³⁶ Enunciados analíticos son aquellos verdaderos en virtud del significado de las palabras, a priori. Enunciados sintéticos son aquellos que se validan en base a la experiencia, a posteriori. La metáfora tradicional para representar la estructura jerárquica en la cual se presentan los enunciados analíticos respecto de los enunciados sintéticos, es la de un submarino, con la analiticidad ubicada en el puesto de mando –en el puente– y la ciencia, sintética, como las disciplinas científicas, formadas en cubierta. El cuestionamiento al análisis, introduciendo la crítica a la analiticidad, supone impugnar la idea de sostener el significado apelando a la sinonimia, que conduce a la intensión (conjunto de rasgos semánticos de una unidad léxica), que a su vez remite a la analiticidad (produciendo una circularidad) (Quine, 1951).

empíricas a posteriori y las analíticas a priori³⁷–, el núcleo no es revisable. Está situado en el centro, como enunciados analíticos que aportan criterios de significado previos, mientras en la periferia se presentan los enunciados sintéticos de la ciencia (Quine, 1951). Distinguiendo lo analítico y lo sintético, se circunscribe el significado empírico a la observación en la periferia, dando preeminencia a la verdad en virtud del significado en el centro.

Siguiendo este encuadre, en la psicoterapia de orientación moderna se asigna significado desde el núcleo conceptual de las teorías, que traen en su auxilio el marco empírico del diagnóstico mediante el *DSM-5* (American Psychiatric Association, 2013) o discurso del déficit (Gergen 2006).

Si adoptamos una perspectiva construccionista social –posmoderna– desde el pragmatismo, podemos considerar que las teorías de terapia presuponen núcleos de significado o tradiciones de sentido. Si las concebimos en un marco meta teórico de orientación moderna (Arístegui, 2015) el compromiso con la teoría pictórica (Gergen, 1996, 2006) del lenguaje implicaría la concepción en que se presupone un núcleo de sentido fijo, a priori, analítico, separado de lo que se presenta en la periferia, a nivel científico. La teoría pictórica propone que la función del lenguaje es describir hechos del mundo, estableciendo la verdad como correspondencia³⁸.

En el encuadre científico moderno, propio de la concepción heredada de las teorías, lo sintético se plantea separado del núcleo analítico. En cambio, desde la perspectiva posmoderna, nuestro interés está centrado en concebir holísticamente la relación entre el saber del significado (analítico) y el saber del mundo (sintético), según la metáfora de la interacción núcleo-periferia.

Es en ese esquema que las teorías modernas de psicoterapia se presentan como sistemas o marcos conceptuales que sostienen la posibilidad de dar significado al marco lingüístico de fondo (Arístegui, 2015) mediante el procedimiento de la traducción radical, para asignar referencia desde el centro [*linguistic background*]. En el mismo sentido, para dar un diagnóstico, se asimilaría el procedimiento *DSM-5* (American Psychiatric Association, 2013) en cuanto permitiría contar con uno basado en la evidencia.

Si bien esto satisfaría el criterio empírico, se asume que el nombre o descripción en la clasificación mental establece indirectamente la referencia que cuenta con el apoyo observacional asimilando supuestos analíticos del centro conceptual. Esta es la metáfora de la traducción radical, implícita en el procedimiento de diagnóstico de asignación de sentido previo, que se origina desde la teoría con auxilio de la referencia externa basada empíricamente.

³⁷ Para el empirismo lógico, las proposiciones sintéticas a priori no existen. La ciencia se considera en el ámbito de los enunciados sintéticos a posteriori.

³⁸ La formulación de la teoría de la copia inicial busca introducir la verdad como correspondencia del lenguaje con los hechos del mundo (Wittgenstein, 1969). Posteriormente, la versión analítica fuerte de la teoría semántica de la verdad de Tarski (1944), introduce una relación entre lenguajes. Sin embargo, ambas teorías proponen la correspondencia-referencia.

Nosotros planteamos que es necesario distinguir la estrategia moderna respecto del procedimiento alternativo de construir significado generativamente. Desde la óptica generativa asumimos que el lenguaje se comprende con una concepción pragmatista, en la que la relación entre los enunciados del núcleo y los de la periferia se entiende holísticamente (Quine, 1960, 2000). Esto equivale a decir que la ciencia enfrenta la evidencia adversa como un cuerpo colegiado, como un todo. El núcleo conceptual analítico es entonces revisable (no está inmune a la revisión). Proponemos que en dicha orientación, en un encuadre de conversación y diálogo, también se puede asimilar el sentido generativo como un nuevo juego de lenguaje³⁹. *En el presente contexto de discusión, nos centramos en la dimensión de diálogos en la situación terapéutica, especialmente en el cambio de perspectiva que surge al establecer el significado desde la relación misma.* Reconocemos un potencial diálogo con la posibilidad de conversación entre posiciones teóricas, si no se adopta el punto de vista de la verdad como correspondencia y representación privilegiada.

Desde la periferia de la conversación terapéutica sería posible concebir juegos de lenguaje con potencial de acceder al trasfondo de las prácticas. Con la posibilidad de crear una apertura a la transformación de la práctica cultural en el marco del diálogo en curso en el proceso de terapia, y no necesariamente con la traducción a un núcleo de sentido previo fijo.

Sin embargo, sostenemos que en la terapia de orientación moderna existe un bloqueo del proceso generativo del significado, en cuanto se asigna sentido previo, sin posibilidad de cambio en el núcleo de las prácticas relacionales. Afirmar la emergencia del significado a partir de la coordinación de acciones en la terapia como construcción social, significa plantear una alternativa de conversación ante la traducción radical. Concebir la conversación terapéutica como conversación con potencial de cambio generativo (Fried Schnitman, 2000, 2010) en el trasfondo de prácticas culturales.

El núcleo de sentido de la terapia de orientación moderna opera con la traducción radical

Si bien existen diferencias teóricas importantes, en la orientación moderna de psicoterapia, por sobre las teorías, se introduce de fondo una concepción pictórica del lenguaje vía metodología que incide en una meta narrativa⁴⁰ determinando las narrativas locales, en una asignación de sentido desde el marco lingüístico.

La concepción del lenguaje como correspondencia con una realidad externa supone el juego de lenguaje de la ciencia que se orienta primariamente a la referencia, o sea, a describir hechos del mundo estableciendo la relación entre las palabras y los objetos. La descripción objetiva se propone como la representación privilegiada. La psicoterapia de

³⁹ Un juego de lenguaje de carácter holístico y performativo. Lo performativo entendido como aquello que se hace al decir, expresado en primera persona del presente indicativo.

⁴⁰ Lyotard (1987) da cuenta de la crítica a la modernidad caracterizada por la búsqueda de una meta narrativa aludiendo a que en la posmodernidad no hay una meta narrativa unificadora. La expresión meta narrativa es usada aquí en un sentido análogo, para caracterizar críticamente la orientación moderna de la psicoterapia.

orientación moderna, enmarcada en dicho encuadre, ofrece la teoría referencial del significado como un esquema de validez del significado, esto es tratar los términos del consultante como si tuviesen una función primariamente referencial y designaran supuestos estados internos.

Si en la práctica psicoterapéutica nos posicionamos desde la teoría del conocimiento como reflejo (la teoría de la verdad como correspondencia) al conectar las auto-descripciones problemáticas del consultante con algo interior, ingresamos en una espiral del discurso del déficit con resultados debilitadores (Gergen, 1996, 2006).

Se han planteado las consecuencias del discurso del déficit señalando sus etapas. Si bien se ha cuestionado el compromiso de esta concepción del lenguaje con la idea de establecer la referencia de los términos en base a la evidencia, en la práctica se mantiene vigente su uso. Se trata de un procedimiento en el cual se asume implícitamente que el significado se establece en un marco de referencia lingüístico de fondo, en el que se traduce radicalmente el lenguaje del consultante (Carnap, 1970).

Consideramos que es relevante abordar el problema planteado por cuanto los supuestos de la traducción radical suponen una barrera en la generación de nuevo significado en la comunicación terapéutica. La generación del significado que emerge en el marco de la conversación terapéutica es sustituida por supuestos de traducción radical que implican comunicación monológica (Aristegui, 2015; Aristegui, Gaete, Muñoz et al., 2009). Alternativamente, desde una perspectiva generativa y no de traducción radical, proponemos que la conversación terapéutica implica la posibilidad de juegos de lenguaje con una concepción holística del significado. Es decir, juegos de lenguaje como coordinaciones de acciones (pragmáticas), abiertos a la comprensión de usos del lenguaje considerados como “todos sentenciales”⁴¹, no orientados primariamente a la verificación de las expresiones lingüísticas que remiten a palabras correspondientes a objetos.

De acuerdo a lo que hemos señalado, para profundizar en la temática de sustitución del significado de los términos del consultante, examinaremos a continuación el problema de los supuestos meta teóricos a partir de los cuales se deriva el encuadre moderno de la posición científica moderna de la terapia. Para ello se hace necesario examinar supuestos epistemológicos que se han introducido mediante el lenguaje del discurso del déficit y que impregnan la práctica y la comunicación terapéutica actuales.

Dicho discurso, como una versión del marco pictórico del lenguaje como reflejo, cruza distintos enfoques teóricos y se constituye en un eje transversal a los mismos. Opera a nivel de una prescripción metodológica común a los enfoques de terapia en un marco moderno, con la exigencia de definir los conceptos en base a la evidencia observacional según el encuadre del operacionalismo⁴².

⁴¹ En los usos del lenguaje considerados como “todos sentenciales” aparecen descripciones performativas como un todo en confluencia con la co-acción y la suplementación en un marco relacional. (Aristegui, 2015; Gergen, 2009).

⁴² En psicología entendemos la operacionalización como el procedimiento que introduce la definición de un término como válido dando como equivalente la operación de medida. Así por ejemplo, se entendió la inteligencia normal, como aquella que puntúa el coeficiente intelectual (CI) entre 90 y 110. Definir mediante

A fin de desarrollar el análisis de los supuestos meta-teóricos de la traducción radical que operan en la consulta psicológica y psicoterapéutica sostenidos por la orientación de terapia moderna, explicitaremos la línea de antecedentes confluyentes de la filosofía analítica del lenguaje, según la concepción de correspondencia lingüística que subyace al lenguaje del déficit en psicoterapia⁴³.

En un contexto pragmático, y no pictórico, en cambio, la comprensión del significado responde al holismo⁴⁴. Indagaremos, la convergencia de tal alternativa desde la perspectiva generativa de las tesis de la indeterminación.

2. El problema de la traducción radical y la terapia en un encuadre moderno: la consulta psicológica o psicoterapéutica

En la “consulta psicológica o psicoterapéutica” el cuestionamiento del significado situado en la experiencia de la primera persona⁴⁵ desde la teoría del terapeuta⁴⁶ se plantea como la sustitución de los términos de auto-descripción del consultante por los términos de la teoría terapéutica en un marco de teoría del lenguaje como reflejo (“teoría pictórica del lenguaje”).

El problema que plantea acceder al conocimiento de sí mismo, en el ámbito de la psicoterapia moderna (entendida como la orientación prevaleciente en la actualidad y que se caracteriza por adoptar una concepción científica como exigencia metodológica para la aceptación de una teoría psicoterapéutica), está dado por “el hecho” siguiente que se plantea al interior de la consulta psicoterapéutica: la narración del consultante es sustituida por la narrativa terapéutica (Gergen, 2006).

La auto-descripción del “paciente” es sustituida por la descripción en términos del lenguaje teórico del terapeuta. En el contexto de “la consulta psicológica o psicoterapéutica” el terapeuta es considerado como un experto justamente porque es capaz de reformular la queja psicológica, o el problema motivo de consulta, en términos de un diagnóstico que implica un tratamiento para la curación. El proceso mediante el cual se siguen los pasos de “la consulta psicológica o psicoterapéutica” supone poner en acción el encuadre general en el cual opera la psicoterapia moderna, proponiendo incluir los distintos enfoques –ya sea psicoanálisis, cognitivo-conductual, humanismo-existencial o sistémico– entendidos como teorías que proveen de núcleos de sentido que se complementan metodológicamente con el discurso del déficit. Estos pasos son los siguientes:

- a. acudir al psicólogo o psiquiatra y aceptar por tanto la necesidad de ayuda,

la observación, presupone establecer la referencia conductualmente.

⁴³ Esta línea se expresa en la terminología del DSM-5 como marco de traducción radical anclado en el paradigma moderno de la psicología (Aristegui, 2015).

⁴⁴ En conexión con usos performativos del lenguaje, de acuerdo a juegos de lenguaje conectados con formas de vida (Aristegui, 2015).

⁴⁵ Nos referimos a la primera persona en cuanto el significado se entiende a partir de su propia experiencia y perspectiva.

⁴⁶ Los términos de la teoría terapéutica se plantean desde la tercera persona, como actitud científica, objetiva.

- b. recibir un diagnóstico,
- c. entrar en un proceso de tratamiento,
- d. completar el proceso hasta recibir el alta.

Como dijimos, el planteamiento anterior implica una posición prevaleciente en la psicoterapia de orientación moderna. Para los fines de nuestra indagación, cabe enfatizar que en el paso b. de la secuencia señalada se introduce el diagnóstico. Dicho diagnóstico, además de ser realizado conforme a cánones descriptivos verificables de acuerdo al discurso del déficit, introduce supuestos meta teóricos de la teoría pictórica del lenguaje y de la correspondencia lingüística en la mirada clínica propia del enfoque teórico del terapeuta.

Nuestra perspectiva se focaliza en explicitar el procedimiento implicado en el diagnóstico, contexto en cual se acepta cuestionar el uso de lenguaje ordinario de la primera persona. Esto último, en el sentido de que la opción teórica y metodológica adoptada por los terapeutas de orientación moderna considera que el vocabulario de la teoría científica es un mejor descriptor del estado psicológico del consultante, y para ello invoca el conocimiento experto. Esta elección presupone considerar que la posición (perspectiva) de la primera persona, involucrada en la auto-descripción del paciente, no describe adecuadamente el estado psicológico, o no permite explicarlo ni comprenderlo en sus propios términos.

Indefectiblemente, la tarea del terapeuta consistirá en reformular el significado de “la narración del paciente” introduciendo nuevos términos que permitirán explicar la situación actual por la cual se consulta como un padecimiento explicitado en términos del significado dado desde una teoría previamente diseñada. A medida que el paciente entre en el sistema, o en el juego de lenguaje propuesto, podrá también auto-referirse en términos de la teoría del terapeuta (Gergen, 1996, 2006).

Siguiendo los lineamientos y los supuestos previos del empirismo lógico (Stroll, 2002)⁴⁷, vemos que en el proceso de diagnóstico se presenta el supuesto de traducción de los términos psicológicos al discurso del déficit y a los términos de la teoría terapéutica, análogo al procedimiento de reformulación en un marco de referencia lingüístico de fondo⁴⁸. Proponemos que el proceso que siguen los terapeutas en un encuadre de orientación moderna al clasificar en base a la evidencia observacional asignando un diagnóstico descriptivo, que incluye un nombre como tal haciendo prevalecer la descripción constativa⁴⁹, plantea un problema comunicacional central en la conversación terapéutica, en cuanto se presenta como una objetivación del déficit atribuido.

⁴⁷ Planteamiento meta-teórico y metodológico, según el cual se asume que los términos de la teoría se reducen a términos observacionales mediante reglas de correspondencia u operacionalización de los términos.

⁴⁸ El marco de referencia lingüístico de fondo es el procedimiento semántico que, de acuerdo a Carnap (1970), establece reglas que permiten la traducción del lenguaje ordinario a un lenguaje ideal de fondo. Aquí hacemos la analogía entre la teoría terapéutica y un lenguaje ideal de fondo al cual se traduce radicalmente el lenguaje ordinario del consultante. Ver apartado 2, más adelante.

⁴⁹ De acuerdo a las distinciones de Austin (1962), “constativo” se refiere al uso del lenguaje que representa el mundo, a diferencia de “performativo”, que se aplica a expresiones que hacen al decir.

De acuerdo a lo expuesto en esta secuencia, se sigue el modelo de determinar significado y referencia en un lenguaje ideal de fondo, asumiendo como presupuesto que dicha posibilidad es dada en el lenguaje de la teoría terapéutica como un lenguaje canónico, o núcleo de sentido previo. Sostenemos que la perspectiva moderna de la terapia supone compromiso con la traducción radical para asignar significado, la idea es traducir absolutamente los usos del lenguaje ordinario en el lenguaje de la teoría terapéutica. En el lenguaje ideal de fondo, debido a la preeminencia del significado por sobre la referencia, la traducción radical, o sea la introducción del significado como un postulado, permite la determinación de la referencia. Con lo cual distorsiona comunicativamente el proceso generativo del significado posible a partir del diálogo vivo, sustituyendo la conversación terapéutica por la visión de la “representación privilegiada”⁵⁰ desde la teoría de la verdad como correspondencia, como un léxico último.

El procedimiento es asumido por la posición clínica que sustituye la narrativa del paciente por la narrativa y la teoría que sustentan la clínica del terapeuta, quien integra los pasos del diagnóstico como condición del tratamiento en dichos términos. En la perspectiva señalada, aquello que el consultante plantea, en sus propios términos, es cotejado con una supuesta realidad interna en correspondencia-referencia, como un reflejo a partir de su manifestación en el lenguaje.

Nos preguntamos, entonces ¿cuáles son los fundamentos lingüísticos de esta operación? ¿Qué concepción del lenguaje se usa y cómo opera metodológicamente? Proponemos que este tipo de preguntas conduce a explicitar los supuestos meta teóricos de la filosofía analítica del lenguaje implicados en la tradición del giro de lenguaje y en las variantes de la filosofía analítica del lenguaje –filosofía del lenguaje ideal y filosofía del lenguaje ordinario–, así como de la teoría de la verdad como correspondencia con implicaciones en la determinación de la referencia. Estos supuestos aparecen –y se repiten– en el proceso de traducción que ocurre en la comunicación terapéutica que tiene lugar en la consulta psicológica en el marco de la terapia de orientación moderna, en la que prevalece la perspectiva del lenguaje circunscrito a la dimensión constatativa orientada a la correspondencia-referencia.

La pregunta por la posibilidad de cuestionar los supuestos de la tradición de sentido, implicando la determinación de la referencia desde una teoría terapéutica como un núcleo de significado previo, por sobre el diálogo terapéutico ha sido materia de discusión en las variantes de la filosofía analítica del lenguaje, y también en las respuestas desde el holismo. La discusión del significado en la terapia está antecedida por un marco de contraposiciones en la filosofía analítica del lenguaje ideal y la correspondencia lingüística que puede aportar claridad frente a la búsqueda de alternativas ante la teoría pictórica del lenguaje y la traducción radical, aún prevalecientes en la fase del diagnóstico. Es un contexto al que intentaremos introducirnos en la siguiente sección.

⁵⁰ Expresión que, de acuerdo a Rorty (1979) implica la concepción moderna del conocimiento como reflejo exacto que, en el marco de la ciencia, supone establecer una descripción objetiva de los hechos.

3. El giro de lenguaje: filosofía analítica del lenguaje ideal y teoría de la verdad como correspondencia

Supuestos meta teóricos de la terapia en un encuadre moderno

Adentrándonos en los supuestos epistemológicos de la posición científica en psicología y en la psicoterapia de orientación moderna, podemos ver que éstos se encuentran ligados a la tradición de la filosofía analítica del lenguaje y, dentro de esa línea, específicamente a la filosofía del lenguaje ideal y a la teoría de la verdad como correspondencia. En dicha tradición encontramos los fundamentos de la concepción pictórica del lenguaje, que confluyen en la correspondencia lingüística como programa de traducción radical (Rorty, 1967).

El *giro de lenguaje*, expresión acuñada por el filósofo Gustav Bergman (Rorty, 2010), da cuenta de un movimiento según el cual el lenguaje permitiría clarificar los problemas filosóficos y científicos, atendiendo a los términos del lenguaje mismo, en una forma que no sería posible si no se considerara el lenguaje. Se reconoce la presencia de dicho movimiento, principalmente en la filosofía analítica del lenguaje, la cual incluyó dos variantes: la filosofía del lenguaje ideal –comprometida con la teoría de la verdad como correspondencia– y la filosofía del lenguaje ordinario (Carnap, 1974; D’Agostini, 2000; Glock, 2008).

Es necesario considerar que el giro de lenguaje se desarrolló a través de tres réplicas sucesivas que marcan tres etapas sucesivas. La primera, *sintáctica*, y la segunda, *semántica*, se enmarcan en la filosofía del lenguaje ideal. En tanto que la *pragmática* aparece con el surgimiento de la filosofía del lenguaje ordinario y del holismo. En forma paralela al desarrollo de las tres etapas del giro lingüístico en la filosofía analítica, toma lugar la hermenéutica, en el ámbito de la filosofía continental (Naishtat, 2005)⁵¹. Si bien originalmente el término se aplicó al arte de la interpretación de textos sagrados, se extendió a las ciencias humanas como interpretación y análisis de textos. Filosóficamente, en el contexto actual de discusión con la filosofía analítica del lenguaje, la hermenéutica da cuenta de la orientación del lenguaje a la comprensión del sentido socio histórico, considerado como preeminente a la referencia.

⁵¹ Recientemente se ha hecho posible entender los desarrollos de la hermenéutica (Gadamer, 1975; Habermas, 2002) también como expresión del giro lingüístico. Al adoptar esa perspectiva aparece un panorama filosófico bastante amplio en cuanto engloba diversos desarrollos y escuelas que representan diferentes tradiciones de significado, las cuales están en la base de la meta teoría y de las tendencias de la psicoterapia, especialmente a partir de la aparición del constructivismo y el construccionismo social.

3.1. Filosofía analítica del lenguaje ideal y teoría de la verdad como correspondencia

Para avanzar en nuestra indagación, explicitaremos brevemente a continuación los lineamientos de la filosofía analítica del lenguaje involucrados en la consulta psicoterapéutica y en el discurso del déficit.

En el contexto de la filosofía analítica del lenguaje se entendió, en primer lugar, que era posible determinar absolutamente el significado y la referencia en un lenguaje ideal de *background*. En segundo lugar, que la verdad se establecería reduciéndola a formas primitivas de referencia (Romanos, 1983).

Las etapas sintáctica y semántica están ligadas a las posiciones de la orientación moderna en la psicología y la psicoterapia, en cuanto ambas etapas permanecen fundamentadas en la filosofía del lenguaje ideal, relacionadas directamente con la teoría de la verdad como correspondencia (Putnam, 2001). Las terapias posmodernas se enmarcan en la etapa pragmática y, a la vez, en un cruce con desarrollos provenientes desde la hermenéutica⁵².

De acuerdo a nuestro propósito, en cuanto a dilucidar los supuestos de la teoría pictórica y la implicación de la traducción radical en la psicoterapia de orientación moderna, a continuación nos circunscribiremos a una línea de desarrollo que deriva del trabajo inicial de Frege (1949), quien introdujo las distinciones de sentido y referencia en el lenguaje (Martinich, 2005; Soames 2003)⁵³.

En el nuevo encuadre, las nociones de sentido y referencia vendrían a sustituir las distinciones sujeto-objeto⁵⁴. Así, el sentido de un nombre se entendió en relación con las palabras empleadas, en tanto que el referente consistiría en el objeto denotado⁵⁵.

A partir del planteamiento de Frege se produce un desarrollo en cadena que va a culminar en el planteamiento de la tradición de la filosofía del lenguaje ideal y de la ciencia, centrado en el ámbito del referente objetivo.

Como un nuevo avance en línea, Russell (1948, 1956) propuso una vía para establecer la referencia y consideró que para tales propósitos era necesario suponer un lenguaje ideal que cumpliera los propósitos de exactitud y desambiguación, con que confrontaba el uso del lenguaje natural. Según su formulación, un lenguaje lógicamente ideal sólo sería posible si se examinaba la forma lógica como estructura profunda

⁵² Cfr. Arístegui (2015). En dicho contexto se aborda la línea de Anderson (1997) y Anderson Gehart (2007) como un cruce de hermenéutica y pragmatismo, en su planteamiento de hermenéutica relacional.

⁵³ Recordemos que el vocabulario básico de la terapia (el psicoanálisis como *talking cure*) nace ligado a las nociones del paradigma de la conciencia, en la tradición sujeto-objeto y representación de objeto. Se habla así de representación inconsciente, en oposición a la tradición filosófica moderna de la conciencia.

⁵⁴ Así, según el clásico ejemplo mediante el cual introdujo la distinción, las expresiones “lucero de la tarde” y “lucero de la mañana”, constituyen dos sentidos correferenciales, respecto de Venus, que es el objeto referido.

⁵⁵ Por ejemplo, el sentido del nombre Juan, sería la palabra misma (“Juan”); en tanto que el referente sería la persona denominada con tal nombre.

subyacente al uso del lenguaje ordinario. O sea, el lenguaje ordinario, de acuerdo a un análisis lógico, sería depurado de las distorsiones de la superficie y explicitado según una estructura lógico-lingüística, o lenguaje ideal. Este paso es central para la argumentación que estamos desarrollando, por cuanto nos permite comprender desde dónde surge el imperativo de desestimar el lenguaje ordinario. Si se concibe que el objetivo es determinar el referente en forma exacta, se proyecta sobre el lenguaje de uso ordinario la idea de que no permite la referencia pura, ideal, inequívoca, propia de la representación privilegiada (el ideal de la teoría de la verdad como correspondencia).

Análogamente, si en la terapia se pretende considerar el lenguaje en tal tradición, la comprensión del lenguaje se abordará con un único y determinado modo formal, sin considerar el contexto. Por ejemplo, si acaso en un “momento de procesos de cambio” el foco de la terapia pudiese establecer una consideración de sentido, y no sólo de referencia, en esta orientación se insistiría en establecer la correspondencia-referencia como único canon.

En la psicoterapia moderna, la exigencia de sentido estaría inspirada por esta concepción, por la utilización del lenguaje de la teoría terapéutica, como lenguaje ideal en la estructura profunda, por sobre el uso de superficie del lenguaje ordinario en la narración del consultante, para asegurar el referente.

En la línea de Frege-Russell, siguió el desarrollo debido a Wittgenstein (1922), quien en su temprana obra, el *Tractatus Logico-Philosophicus*, introdujo la teoría pictórica del lenguaje o teoría de la copia. La idea de que el lenguaje estaría en correspondencia con el mundo⁵⁶. Según su planteamiento, la proposición con sentido se corresponde con hechos del mundo. La consideración central que se desprende de la teoría pictórica consiste en señalar que la función básica de las sentencias del lenguaje es describir hechos acerca del mundo. La psicología en un encuadre de ciencia normal⁵⁷ adopta la teoría del lenguaje como reflejo; es decir, que la verdad de un enunciado se establece mediante el supuesto de que las palabras se corresponden con objetos del mundo.

Como una interpretación científica al interior de dicho marco de referencia lingüístico, en el movimiento del empirismo lógico⁵⁸, se entendió que la verdad como

⁵⁶ Según la cual existiría un isomorfismo intensional entre el lenguaje y la realidad. De acuerdo a su famosa concepción pictórica según la cual el lenguaje “pinta” la realidad (composicionalmente), quiere decir que se concibe que la estructura atómico-molecular del lenguaje –entendido como proposiciones compuestas por palabras– se corresponde con la estructura atómico-molecular de los hechos del mundo compuestos por combinaciones de objeto.

⁵⁷ De acuerdo a Kuhn, se distingue la ciencia en un paradigma actualmente aceptado, como ciencia normal en tanto que la ciencia revolucionaria supone un cuestionamiento de un paradigma. Gergen elabora las distinciones de Kuhn y diferencia ciencia normal, ciencia crítica y ciencia transformacional, como etapas sucesivas que llevan desde un núcleo de inteligibilidad epistemológico a otro. Propone las teorías conductista, cognitivista y construccionista, correspondientes a las fases de ciencia normal, crítica y transformacional respectivamente, como sucesivas teorías de nivel paradigmático en psicología.

⁵⁸ En el empirismo lógico se abogó por eliminar los términos teóricos, los cuales serían reducidos a términos de observación, mediante reglas de correspondencia u operacionalización de los términos. El conductismo adoptó esa estrategia para definir sus términos e integró el principio de verificación en la noción de refuerzo. El principio de verificación proponía que una proposición con sentido sería verificable.

correspondencia se cumplía en cuanto la palabra refería a objeto. En este contexto se propuso el principio de verificación, entendiendo que la proposición con sentido describe hechos del mundo.

La etapa sintacticista inicial⁵⁹ dio paso a las reformulaciones lingüísticas de Carnap (1970), quien recepcionó el planteamiento de Tarski (1956)⁶⁰ y formuló un nuevo encuadre semántico. En el apartado siguiente nos centraremos en la versión del marco de referencia lingüístico de Carnap (1970) por cuanto ofrece el esquema para la traducción radical desde un lenguaje a otro de fondo.

3.2. La concepción semántica de la verdad y el marco de la correspondencia lingüística

La posición de Carnap (1970) consistió en introducir una concepción de la filosofía analítica consistente en un marco de referencia lingüístico de fondo⁶¹, según el cual sería posible definir absolutamente el significado y la referencia en un sistema lingüístico, mediante reglas sintácticas, semánticas y de verdad. Para la comprensión de la metáfora de traducción radical que se aplica en la consulta psicoterapéutica resulta pertinente examinar dicha explicitación.

El modelo semántico señalado dio acceso al conjunto de reglas por las cuales se asigna significado a un lenguaje, mediante el expediente de la traducción radical a un lenguaje de fondo fundamentado en postulados de significado⁶² o núcleo de sentido.

El sistema de Carnap (1970) subyace al modelo de comprensión del lenguaje natural de la fase cognitivista en las ciencias cognitivas (Winograd, 1983)⁶³. De acuerdo al citado modelo (Winograd y Flores, 1987), la comprensión del lenguaje natural supone un programa de correspondencia lingüística mediante la aplicación de un sistema de reglas lingüísticas que opera de acuerdo a los siguientes pasos:

1. Transformación de las expresiones del lenguaje natural al lenguaje formal mediante un sistema de reglas de formación lingüística (sintácticas).
2. Asignación de significados a las fórmulas del lenguaje formal mediante el significado e interrelación de las partes⁶⁴ del mismo, por medio de un sistema de reglas de transformación (semánticas).

⁵⁹ Fue inaugurada por la influencia de Russell y Wittgenstein.

⁶⁰ Simultáneamente, Popper también asimiló el trabajo semántico de Tarski (1956).

⁶¹ El procedimiento de verdad de Tarski (1944), fue interpretado por Carnap en la versión analítica fuerte, como un encuadre en el cual la verdad podía ser entendida en función de establecer la referencia de los términos.

⁶² Sistema de enunciados analíticos, verdaderos en virtud del significado.

⁶³ Deyfus (1991), Flores (2015) y Winograd y Flores (1987) caracterizan críticamente los supuestos de la semántica lingüística, a los cuales subyacen los supuestos de la tradición del lenguaje según la filosofía del lenguaje ideal y la correspondencia.

⁶⁴ Por ejemplo, la diferenciación entre términos generales y términos singulares.

3. Asignación o determinación de condiciones de verdad mediante un sistema de reglas de verdad (correspondencia-referencia).

4. Establecimiento de una oración indicativa, tras los tres pasos anteriores.

El esquema de comprensión del lenguaje natural en un sistema semántico (Winograd, 1983), supone que es posible traducir el lenguaje ordinario a un lenguaje formal de fondo en el cual se asignan condiciones de verdad y se determina la referencia de los términos singulares. La correspondencia se entiende como un modo de determinar la referencia objetivamente. Este paso interpreta la referencia de los términos singulares de acuerdo a un marco lingüístico de fondo y éste resulta ser el supuesto clave en discusión por cuanto implica la traducción radical, o sea la determinación absoluta del sentido y de la referencia en un marco de referencia lingüístico de fondo.

Aplicado al dominio de la comprensión del lenguaje del consultante en la terapia, trae como consecuencia que se considere aquello que dice el consultante como una expresión acerca de su estado mental interno, al cual accede traduciendo mediante el sistema de reglas lingüísticas del sistema semántico, que establecen el reflejo con la realidad interna.

4. La alternativa desde el pragmatismo: las tesis de la indeterminación frente a la traducción radical

Cabe destacar previamente, que desde el pragmatismo surge una crítica cruzada a la teoría de la referencia como único canon de significado (Gibson, 2004). Además de la crítica de Wittgenstein (1953), desde el holismo (Quine, 1953) se produce el resquebrajamiento de la tradición del empirismo lógico, afincado en los dos dogmas del empirismo. El cuestionamiento radical aparece en las posiciones de Quine (1948,1953, 1960) en convergencia con la tradición crítica de la referencia debida al último Wittgenstein (1953) de las *Investigaciones filosóficas*.

Es muy relevante considerar la posición del holismo de Quine (1960) en el contexto de la discusión con los supuestos de la teoría pictórica del lenguaje, por cuanto de sus tesis de indeterminación se desprende una crítica radical a la concepción de la correspondencia-referencia y de la traducción radical. En el mismo sentido, sus planteamientos desde el holismo (Quine, 1953,1960, 1969) convergen con la tradición de los juegos de lenguaje (Wittgenstein, 1953) en el ámbito de la indeterminación del significado y de la referencia.

En específico, planteamos que la perspectiva del holismo converge con la perspectiva generativa (Fried, 2010) desde el construccionismo social. La perspectiva generativa plantea el potencial de acceder a las posibilidades de cambio en el núcleo de sentido desde la periferia a partir de los “saberes” locales en diálogo⁶⁵.

⁶⁵ A partir de “momentos” y “ciclos generativos” se aleja de los modelos de déficit y accede a una lógica de posibilidad y recursos positivos.

Quine ofrece una crítica radical a los supuestos epistemológicos de la filosofía analítica del lenguaje tanto de la posición de la filosofía del lenguaje ideal como de la correspondencia⁶⁶. En este sentido, se diferenció radicalmente de la versión analítica de la concepción semántica de la verdad de Tarski (Romanos, 1983). Vemos en este planteamiento una diferenciación radical respecto de la estrategia de la filosofía del lenguaje ideal que había reducido la verdad a formas primitivas de referencia. Aquí está el origen de su cuestionamiento a la determinación absoluta de la referencia (Quine 1969) y, a la vez, el esbozo de su holismo aplicado a la indeterminación del significado (Quine, 1960), en cuanto el significado se entiende en una versión de la frase como un todo.

Las consideraciones anteriores lo llevaron a la formulación posterior de su tesis de la indeterminación de la traducción radical (IT) según la cual, en un contexto de traducción radical, es posible contar con dos manuales de traducción compatibles con la evidencia, pero lógicamente incompatibles entre sí. Según su planteamiento, en el contexto de indeterminación de la traducción radical no hay cuestión de hecho [*fact of the matter*] (Quine, 1960).

En una línea convergente, Quine propuso la indeterminación de la referencia, tesis más conocida como la inescrutabilidad de la referencia (IR) según la cual, en un contexto de traducción radical, no podemos saber si una expresión cuenta como término o no término; y si acaso como un término, si es un término general o un término singular. Así, la referencia aparece ser inescrutable referencialmente (Quine, 1969).

En un paso subsiguiente, Quine aplicó los resultados de la indeterminación de la referencia que aparecían en el contexto de la indeterminación de la traducción al contexto mismo de la lengua materna. Si hasta ahora estaba planteada la indeterminación de la referencia en el contexto de traducción radical, el siguiente paso consistió en formular el problema de la indeterminación en la propia lengua. Al proponer una mirada holística, el sentido aparece al considerar la teoría como un todo no reductible, relativa a otra construcción teórica, más que a la contrastación de un término frente a la evidencia. Planteó, entonces la relatividad ontológica (RO) según la cual, lo que tiene sentido no es decir por qué objetos están los términos de la teoría, sino cómo se interpreta o reinterpreta la teoría, (lengua materna) en una teoría de fondo (Quine, 1969, 1986)⁶⁷. En otras palabras, planteó el acceso a un lenguaje de fondo, sin implicar la determinación de la referencia, lo que constituye una respuesta la tradición de la traducción radical⁶⁸.

⁶⁶ Como también al alcance de la concepción de los juegos de lenguaje.

⁶⁷ En forma paralela al giro de lenguaje que se desarrolla en el ámbito de la filosofía analítica, centrado en establecer la referencia objetiva, tiene lugar la tradición que enfatiza la dimensión del sentido. El primer modo de aparecer de tal orientación filosófica está dado por la fenomenología (Husserl, 1985). En cuanto estudia los fenómenos como se muestran a sí mismos en la conciencia, está aún en la tradición moderna sujeto-objeto y no está por tanto en la línea de giro de lenguaje. A continuación aparece la posición de la hermenéutica de Heidegger (1997), que sí se orienta por la interpretación en el lenguaje, dando lugar a un prominente énfasis al sentido en el lenguaje y al giro de lenguaje. Posteriormente, Gadamer (1975) se sitúa de entrada en la hermenéutica, orientado al lenguaje del entendimiento entre sujetos.

⁶⁸ También frente a las posiciones de la hermenéutica, tanto en cuanto a que en dicha tradición el sentido antecede a la referencia, como de la concepción del uso de lenguaje que reposa en la formulación del uso por vía de los términos generales.

El construccionismo social adopta la versión de que no hay “*fact of the matter*” como una alternativa al empirismo lógico en cuanto meta teoría de la psicología. La siguiente sección proyecta los juegos de lenguaje y la performatividad desde el holismo y la indeterminación.

4.1. *Construccionismo social, holismo e indeterminación*

El construccionismo social cuestiona los supuestos de la teoría pictórica del lenguaje.

Planteamos previamente que la secuencia de pasos de “la consulta psicológica o psicoterapéutica” involucra el diagnóstico, como una operación previa a realizar el tratamiento. En dicho proceso, mediante el diagnóstico, introduce el discurso del déficit expresado en categorías del DSM-V, el cual permite objetivar en un lenguaje estándar la queja motivo de consulta. Si bien se ha propuesto que el fundamento del discurso del déficit debe encontrarse en la teoría pictórica del lenguaje –que remite a grandes rasgos a la teoría pictórica del primer Wittgenstein–, cabe considerar que desde el punto de vista de la traducción radical involucrada en dicho proceso, es necesario considerar que está involucrada la versión fuerte de la concepción semántica de la verdad (Carnap, 1970).

A pesar de que ambas teorías se estructuran en el lenguaje en niveles de complejidad que van más allá de la palabra, existe una confluencia entre ambas versiones en cuanto la teoría inicial de la correspondencia supone que la verdad se reduce a la relación palabra-objeto. Remite entonces a la referencia. En el mismo sentido, la posición de la concepción semántica (Tarski, (1944) se interpretó en el seno de la filosofía analítica del lenguaje ideal como un método para establecer la referencia, de modo que incidió también en la reducción de la verdad a la referencia. Es lo que planteó la concepción de correspondencia lingüística de Carnap (1970), dando un encuadre de sentido para apuntar a la palabra. Mediante un sistema de reglas introdujo la idea de un marco de referencia lingüístico al cual se traduciría el lenguaje ordinario, y en el cual, finalmente, se asignaría significado y referente en un lenguaje de fondo [*linguistic background*].

Proponemos que la orientación a la referencia prima en los supuestos meta teóricos de la teoría pictórica –o concepción de correspondencia-referencia– de la orientación moderna de la terapia. Se ha explicitado en el desarrollo llevado a cabo por Carnap (1970) en la propuesta del marco de referencia lingüístico de fondo en cuanto encuadre lingüístico desde el cual se establece la referencia de los términos.

Respuesta a la teoría de la verdad como correspondencia desde el construccionismo social: las tesis de indeterminación se oponen a la traducción radical

El construccionismo social⁶⁹ se apoya en los planteamientos de la indeterminación, desde los cuales se sigue una crítica directa al intento de sostener que la correspondencia o verdad admite la determinación absoluta de la referencia. El ataque de Quine a la correspondencia-referencia alcanza en un primer momento al contexto mismo de justificación de la ciencia (Gergen, 1994). El programa de filosofía analítica de la ciencia que fundamenta el empirismo lógico no puede sostener que sea posible proponer la referencia objetiva de los términos en ciencia. Si bien se permite hablar de sub-determinación de la teoría por la evidencia, en el marco de la posición del holismo epistemológico no se sostiene que la correspondencia de los términos mentales en psicología pueda recurrir a la determinación de la referencia sostenida sólo en base a la evidencia⁷⁰.

Nosotros planteamos que hay una región en la cual se presenta una indeterminación adicional a la sub-determinación, en la que por lo tanto no hay “cuestión de hecho”. Nos referimos al dominio de la conversación terapéutica, en el sentido de que el lenguaje está sujeto a la indeterminación del significado y del referente. Es un contexto conversacional donde prima la necesidad de comprender los usos de lenguaje desde la perspectiva del usuario, o del “nativo”, es decir, desde los usos del lenguaje entre la primera persona en diálogo con la segunda persona.

En la fase de diagnóstico de la consulta psicoterapéutica con un marco de orientación moderna no se presenta especialmente la necesidad de “dialogar” con los consultantes. Más bien, se seleccionan términos del lenguaje ordinario y se los traduce análogamente a un sistema semántico mediante reglas y por efecto de una traducción radical de los términos psicológicos en un marco pictórico (Aristegui, 2015; Gergen, 2006), se implica una determinada correspondencia “entre los términos psicológicos y una supuesta realidad interna o esencia”, del consultante (Aristegui, 2015, pp. 35-36). Si bien la evidencia remite a lo que se observa empíricamente, los enunciados analíticos involucrados en el uso del lenguaje suponen una realidad psicológica que excede el ámbito de los términos observacionales para situarse en el ámbito de la traducción radical, involucrando la presuposición de un núcleo de sentido previo⁷¹.

Si se insiste en que la traducción (interpretación) está avalada por la evidencia, se presume que la referencia de los términos se reduce a la observación, lo cual es refutado desde la indeterminación de la referencia.

⁶⁹ Para una visión del contexto del construccionismo social ver Lock y Strong (2010).

⁷⁰ Quine (1960) sostiene que en física hay un “*fact of the matter*” (subdeterminación), pero que no lo hay en la traducción (indeterminación).

⁷¹ Según Quine (1953) un enunciado es analítico cuando es verdadero en virtud del significado.

Si se sostiene más allá de la evidencia, se traduce radicalmente incurriendo en los dos dogmas del empirismo⁷². Ante lo cual asumimos que al estar más allá de la evidencia –si no incurrimos en la traducción radical que trae a la mano la analiticidad como un núcleo de sentido que excede el diálogo– aparece la indeterminación, o más de una traducción posible. Aquí vemos el dominio de la posibilidad de convergencia desde el holismo en confluencia con la perspectiva generativa en terapia.

De acuerdo con los planteamientos anteriormente expuestos, las tesis de indeterminación se oponen a la doctrina del marco de referencia lingüístico subyacente a la traducción radical mediante reglas en la terapia de orientación moderna, según dicho marco, sería posible determinar absolutamente sentido y referencia de los términos del lenguaje ordinario del consultante en un lenguaje terapéutico de fondo.

4.2. Más allá de la teoría de la verdad como correspondencia

Los desarrollos a partir de la crítica de Quine llevaron a la línea de Quine-Davidson desde la indeterminación de la traducción radical a la interpretación radical que se plantea el desarrollo de una teoría de la verdad sentencial aplicada al lenguaje natural. Esto quiere decir que no se asume la posibilidad de determinar la referencia en base a la observación, sino que se plantea la indeterminación del significado y de la referencia proponiendo que se presentan “todos sentenciales” que pueden ser comprendidos holísticamente, sin tener que incidir en el análisis de una determinación del referente y sin presuponer una única forma de comprensión del significado total en base a la evidencia.

Desde los planteamientos de indeterminación en el significado y en el referente, Davidson (1984) –en línea con Quine (1969, 1960)– ha derivado una aplicación de la concepción semántica de la verdad (Tarski, 1944) sin necesidad de reducción de la verdad a la referencia. Davidson propone un acercamiento holístico a la dimensión del significado que acepta la indeterminación del referente. En esa perspectiva, su planteamiento sale de la posición de la filosofía analítica del lenguaje ideal y se aplica al lenguaje ordinario. Su posición es desarrollada radicalmente al afirmar que no es posible interpretar (traducir) sin asumir que el lenguaje sea considerado verdadero, entendiendo la verdad sentencial a nivel holístico sin incidir en la determinación de la referencia. Es el principio de caridad, según el cual se asume de entrada que el otro habla bien, o que su sentencia es verdadera. Constituye así una forma de superar el camino sin salida de la traducción radical que incide en la determinación de la referencia en un lenguaje de fondo.

Considerar que el consultante habla bien aplicado al dominio de la comprensión del lenguaje de la terapia en un encuadre de construccionismo social, es una alternativa holística, generativa de construcción de significado a partir de los “todos sentenciales” en la conversación. Según lo desarrolla Rorty (1979), puede entenderse como un encuadre de pragmatismo a nivel de verdad sentencial sin correspondencia, abierto a un reconocimiento de usos de lenguaje no referenciales (verdad sin correspondencia), de posibilidad, que

⁷² Incluso en el tercero, de acuerdo a Davidson (1984), acerca del dualismo de esquema y contenido.

permiten la conversación más allá de la elección de un vocabulario específico de representación exacta o referencialista. Esto pone de relieve un problema abordado por Quine (1956), elaborado en la línea hermenéutica por Rorty (1979) y actualmente por Brandom (2002, 2008) en cuanto a asumir un tono de conversación⁷³.

Aquello que prima, entonces, en la terapia de orientación moderna es la traducción radical, esto es, hacer prevalecer una traducción al marco lingüístico de fondo, sin considerar la dimensión de la conversación. Hemos sostenido que es un bloqueo de la generatividad. Al cuestionar la verdad como correspondencia reducida a la referencia, se abre la discusión en cuanto al intento de reducir la comprensión de los términos psicológicos a una versión de traducción o verdad como correspondencia-referencia aliada y complementada con el procedimiento de reducción a la observación como fundamento empírico.

Nuestra posición se orienta a abrir una alternativa, instalándonos en la vía de cambio (paradigmático) que se abre con la concepción pragmática del lenguaje y la perspectiva generativa.

A modo de conclusión

Las tesis de indeterminación ofrecen un compacto entramado que se opone a la concepción del marco lingüístico de fondo de Carnap (1970). Desde las tesis de indeterminación sostenemos con Quine (1960, 1969, 2000) que no es posible establecer absolutamente la referencia ni el significado en un lenguaje de fondo. Las tesis de indeterminación de la traducción, de la referencia y la relatividad ontológica nos muestran que no es posible la traducción radical del lenguaje ordinario del consultante al lenguaje de la teoría, como un lenguaje ideal de fondo en el cual se establecen el significado y la referencia de manera absoluta.

Nos referimos a la necesidad de asumir el encuadre de elección de vocabulario para abordar el problema (Rorty, 1979). La traducción, si bien aparece necesaria al ser considerada en un esquema pictórico, incide en la exigencia de traducción radical para determinar el referente externo en un vocabulario extensional. Esto trae consecuencias para la comunicación terapéutica, en cuanto traduce los términos del lenguaje ordinario usados por el consultante a un lenguaje teórico de fondo, que asigna significado previo separado de su experiencia en un contexto. Es lo que propusimos para explicitar los supuestos de la teoría pictórica y la traducción radical en la terapia de orientación moderna.

⁷³ En este sentido, siguiendo a Quine, no es necesario incidir exclusivamente en las actitudes proposicionales, *de re* (lo que cuenta como evidencia a favor o en contra de una afirmación), sino también considerar la posición *de dicto* (la interpretación de la primera persona) de los consultantes, abriendo la posibilidad de desarrollar una dialéctica o conversación. Esto quiere decir, que la voz de la persona en el diálogo terapéutico cuenta. Por ejemplo, una consultante afirma (*de dicto*): "...sentí que no pude dejar solos a mis hijos ayer". La terapeuta responde (*de re*): "Ayer, ellos pudieron ir y venir por si mismos del colegio".

En cambio, al adoptar la perspectiva pragmática de Quine-Davidson (Davidson, 1984; Quine, 1960) en la vía de Rorty (1979) –que asimila las consecuencias del giro lingüístico siguiendo al segundo Wittgenstein– la “verdad” de la sentencia se establece sin determinar la referencia y sin incidir en el nivel de sentencia observacional, con el consiguiente movimiento ascendente hacia la coherencia teórica en oposición al fundacionalismo (como posición para la cual se trata de establecer un léxico último, o básico) que reduce a la observación, en cuanto aseguraría la descripción exacta o representación privilegiada. La construcción del sentido y la apertura de posibilidades aparecen como un vocabulario válido en el horizonte –en un entramado holístico de teoría generativa– que no separa “saber del significado” y “saber del mundo”. Incluso, llevando el holismo adelante, el sentido podría verse suplementado por un referente directo relacional surgiendo desde el uso de lenguaje en la comunicación terapéutica.

El planteamiento de la indeterminación de la traducción radical y la tesis de indeterminación de la referencia operando en la lengua materna nos muestra que es posible oponerse a la traducción radical del lenguaje ordinario del consultante a un lenguaje terapéutico (formal) de fondo en el cual se establecen el significado y la referencia acriticamente, en la teoría terapéutica como un lenguaje ideal de fondo (Aristegui, 2015; Gergen, 2006). Alternativamente, en confluencia con la perspectiva del construccionismo social, desde la indeterminación aparece la posibilidad de construcción del sentido en el contexto de la comunicación terapéutica. A nivel local, abre la conversación terapéutica a la posibilidad de co-construcción del sentido en la matriz relacional, entendida como suplemento (Gergen, 2006), acción conjunta (Shotter, 2008), colaboración (Anderson y Gehart, 2007) o diálogos generativos (Fried Schnitman, 2010).

Esta argumentación nos conduce a cuestionar el problema en examen, esto es la estrategia en la consulta psicoterapéutica de asignar significado a los términos del consultante en un marco pictórico. Lo anterior, trae por consecuencia la idea de la objetivación del déficit. Proponemos que desde la indeterminación (de la traducción) circunscrita a la indeterminación de los términos referenciales, donde no se presenta la “cuestión de hecho” como descripción constatativa, se abre una alternativa de holismo y juegos de lenguaje en la que aparece la descripción performativa conectada con formas de vida para establecer el significado.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-V* (Fifth Ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. ISBN 978-0-89042-555-8.
- Anderson, H. (1997). *Conversation, Language, and Possibilities: A postmodern approach to therapy*. Nueva York: Basic Books.
- Anderson, H. y Gehart, D. (2007). *Colaborative Therapy*. New York: Routledge.
- Aristegui, R. (2015). *Construccionismo social y discusión de paradigmas en psicología*. USA: The Taos Institute Publications/WorldShare Books. Disponible en <http://www.taosinstitute.net/construccionismo-social-y-discusion>

- Arístegui, R., Gaete, J., Muñoz, G., Salazar, J.I., Vilches, O., Krause, M., de la Parra, G., Strasser, K., Ramirez, I., Reyes, L., Tomicic, A., Echavarrí, O., Valdés, N., Dagnino, P., Altimir, C., Ben-Dov, P., González, A. y Dobry, C. (2009). Diálogos y autorreferencia: procesos de cambio en psicoterapia desde la perspectiva de los actos de habla. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (2), 277-289.
- Austin, J.L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Brandom, R. (2002). *Tales of the Mighty Dead*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brandom, R. (2008). *Between Saying and Doing: Towards an analytic pragmatism*. New York: Oxford University Press.
- Carnap, R. (1970). Empiricism, semantics and ontology. En R. Carnap. *Meaning and Necessity* (205-221). New York: Routledge and Kegan Paul Inc.
- Carnap, R. (1974). *La concepción analítica de la filosofía*. Madrid: Alianza.
- D'Agostini, F. (2000). *Analíticos y continentales*. España: Cátedra.
- Davidson, D. (1984). *Truth and Interpretation*. Oxford: Oxford University Press.
- Dreyfus, H. (1991). *Being-in the-world. A commentary on Division I of Heidegger's Being and Time*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Estrada, A.M. y Diazgranados, S. (2007). *Kenneth Gergen. Construcciónismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Feixas, G. y Miro, T. (1993). *Aproximaciones a la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Flores, F. (2015). Conversaciones para la acción. Bogotá: Lemoine Editores.
- Frege, G. (1949). On sense and nominatum. En H. Feigh y W. Sellars (Eds.). *Readings in Philosophical Analysis* (pp. 85-102). New York: Appleton Century Crofss.
- Fried Schnitman, D. (2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*. Buenos Aires: Granica.
- Fried Schnitman, D. (2010). Perspectiva generativa en la gestión de conflictos sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, (36), 51-63.
- Gadamer, H.C. (1975). *Truth and Method*. [Trad. y ed. C. Barden y J. Cumming.] New York: Seabury Press.
- Gaete, A. y Gaete, J. (2015). On theoretical integration in psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 25 (2), 158-174.
- Gergen, K. (1978). Toward generative theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16 (11), 1346-1360.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2006). *Construir la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being. Beyond self and community*. New York: Oxford University Press.
- Gibson, R. (2004). *The Cambridge Companion to Quine*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Gil De Pareja, J. (1992). *La filosofía de la psicología de Ludwig Wittgenstein*. Barcelona: PPU, S.A.
- Glock, H-J. (2008). *What is Analytic Philosophy?* Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación. Ensayos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. [Trad. J.E. Rivera.] Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Husserl, E. (1985). *Investigaciones lógicas*. Madrid: Alianza.

- Lock, A. y Strong, T. (2010). *Social Constructionism: Sources and stirrings in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ludema, J., Cooperrider, D., Barrett, F. (2008). Appreciative inquiry, the power of the unconditional positive question. En P. Reason y H. Bradbury. *Handbook of Action Research* (pp. 189-199). London: Sage Publications.
- Lyotard, J-F. (1987). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Martinich, A.P. (2005). *A Companion to Analytic Philosophy*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- McNamee, S. y Gergen, K. (1996). *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Naishtat, F. (2005). *Una perspectiva pragmática*. Buenos Aires: Prometeo.
- Putnam, H. (2001). *El positivismo lógico. Una mirada desde adentro*. Barcelona: Alianza.
- Quine, W.V.O. (1948). On what there is. *Methaphysics*, (2), 21-38.
- Quine, W.V.O. (1951). Two dogmas of empiricism. *Philosophical Review*, (60), 20-43.
- Quine, W.V.O. (1953). *From a Logical Point of View*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Quine, W.V.O. (1956). Quantifiers and propositional attitudes. *Journal of Philosophy*, 53 (5), 177-187.
- Quine, W.V.O. (1960). *Word and Object*. Cambridge Mass: MIT Press.
- Quine, W.V.O. (1969). *Ontological Relativity and Other Essays*. New York: Columbia University Press.
- Quine, W.V.O. (1986). *Philosophy of W.V. Quine*. La Salle: Open Court.
- Quine, W.V.O. (2000). *Acerca del conocimiento científico y otros dogmas*. Barcelona: Paidós.
- Romanos, G. (1983). *Quine and Analytic Philosophy*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rorty, R. (1967). *The Linguistic Turn*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Rorty, R. (2010). *La filosofía como política cultural*. Madrid: Paidós.
- Russell, B. (1948). *Human Knowledge*. New York: Simon and Schuster.
- Russell, B. (1956). *Logic and Knowledge*. London: Allen and Unwin.
- Shotter, J. (2008). *Conversational Realities Revisited: Life, body, language and world*. Ohio: Taos Institute Publications.
- Soames, S. (2003). *Philosophical Analysis in the Twentieth Century, Vols. I - II*. New York: Princeton University Press.
- Stroll, A. (2002). *La filosofía analítica del siglo XX*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Tarski, A. (1944). The semantic conception of truth and the foundations of theoretical semantics. *Philosophy and Phenomenological Research*, 4 (3), 341-376.
- Tarski, A. (1956). *Logic Semantics Methamaticatics*. London: Oxford University Press.
- Winograd, T. (1983). *Language as a cognitive process*. USA: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Winograd, T y Flores, F. (1987). *Understanding Computers and Cognition: A new foundation for design*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Co.
- Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Kegan.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Anscombe, Oxford: Blackwell.

Reflexiones de María Hilda Sánchez Jiménez (Colombia)

He leído muy cuidadosamente el texto de Roberto Arístegui: “**Indeterminación de la traducción en la comunicación terapéutica**”. Es un escrito que me ha atrapado de manera significativa, en tanto recrea y mantiene una posición crítica frente al uso del lenguaje por parte de la psicología tradicional-moderna, que ha basado sus descripciones analíticas en la relación correspondencia-referencia o, como agrega el autor, a la aplicación de un lenguaje ideal para acomodar las realidades humanas y sociales a una teoría preestablecida. Lo que ha mantenido a la psicología en la etapa del nominalismo, tan criticado por la filosofía del lenguaje, tal como lo han hecho Wittgenstein, Austin, Bajtín y Paul Ricoeur, entre otros.

Es un artículo donde están evidenciadas tres posturas epistemológicas importantes: empirismo lógico –psicología analítica–, la fenomenología y la hermenéutica leída en términos de interpretar-traducir. Es decir, tres posturas desde las que se crean tres formas de lenguajes diferentes en el contexto de la psicoterapia y, a su vez, influyen en la comprensión del significado de la acción terapéutica: 1. La traducción radical y la concepción del lenguaje correspondencia-referencia, en el campo de la psicología moderna (o comunicación monológica-lenguaje del déficit); 2. El giro del lenguaje y la filosofía del lenguaje ideal –es decir, la verdad como correspondencia, reducida a formas primitivas de referencia– articulados a los desarrollos de la sintaxis y la semántica; y 3. La indeterminación y la perspectiva del holismo, en el marco del pragmatismo, que facilita la construcción de lenguajes generativos y creativos, tal como está propuesto por el construccionismo social y la perspectiva generativa.

En consecuencia, Roberto Arístegui hace un planteamiento crítico, diría que de manera diacrónica, desde la filosofía del lenguaje y algunos ejes epistemológicos que han caracterizado tres grandes momentos de la evolución, cambio y desarrollo de la acción psicoterapéutica. Sus planteamientos dialogan con autores centrales quienes ya han hecho cuestionamientos a los lenguajes tradicionales de la psicología. Autores que propenden por una nueva psicología, sin nominalismos y sin los lenguajes del déficit, por cuanto éstos siguen encasillando a las personas que buscan salidas a sus actuales formas de vida mediante el uso de la psicoterapia.

Por lo tanto, las bases filosóficas y epistemológicas que presenta el autor son una invitación a que las y los psicoterapeutas reflexionemos y comprendamos cuáles son las perspectivas epistemológicas, teórico-conceptuales y metodológicas desde las cuales estamos actuando cuando hacemos psicoterapia. Igualmente, abre la posibilidad para hacer un replanteamiento al quehacer profesional desde el que la vida humana y social no puede atarse a los lenguajes teóricos prefigurados y monológicos para verificar las teorías, sino que los diversos lenguajes con los que la personas narran su vida humana y social sean los puntos de inicio para la co-construcción –entre terapeutas y consultantes– de nuevas prácticas dialógicas y nuevos lenguajes creativos.

En un primer momento, puede resultar un documento de difícil comprensión si el lector no está familiarizado con los conceptos. Si bien puede ser un artículo especializado y

para comunidades especializadas en esta forma de redacción y contenido la mayoría de los psicoterapeutas que se interesen en esta temática podrán recorrer en su lectura una conversación entre la filosofía y la psicología.

Con aprecio y respeto, María Hilda

Reflexiones de Roberto Arístegui Lagos (Chile)

Además de su profunda comprensión del problema de la traducción y sus supuestos epistemológicos en la psicoterapia de orientación tradicional-moderna, el comentario de María Hilda Sánchez me seduce e invita al diálogo su apertura a considerar que podamos vivir la práctica de la terapia como un espacio de co-construcción entre terapeutas y consultantes.

En especial, su formulación en cuanto a que podamos entender que existe un campo que sobrepasa los límites de las exigencias del lenguaje ideal, me conecta con una fuerte sensación de comprensión entre terapeutas. Como dice Rorty, el lenguaje orientado al entendimiento –que recibimos desde la hermenéutica como una alternativa desde el giro de lenguaje respecto de la epistemología fundacionalista anclada en la verdad como correspondencia– abre un horizonte de conversación donde podemos dialogar sin pretender tener la representación privilegiada.

Más aun, escuchar la noción de una acción psicoterapéutica vinculada a las posibilidades de buscar salidas a las actuales formas de vida mediante el uso de la psicoterapia, más allá de los encasillamientos de los lenguajes teóricos... me conecta con una tradición de sentido que emerge desde el borde de esta comunicación. En el marco de la conversación previa, apelo al implícito principio de caridad de Davidson (también implícito en el artículo), según el cual la verdad –con minúscula, sin correspondencia ni referencia previa– conduce a proponer que se considere que el otro habla bien, que tiene significado lo que dice. Ese preciso acontecimiento tiene lugar en la comunicación terapéutica como una práctica que funciona (las terapias como tradiciones de sentido)... y siento que eso ocurre en este intercambio.

Con aprecio y agradecimiento, Roberto

Modelos innovadores en la formación del profesional

Multivisión: un modelo de formación cooperativa

Virginia Bravo e Ibar Martínez Melella

Acerca de nuestros orígenes

Multivisión es una experiencia de formación y supervisión grupal en prácticas psicoterapéuticas que se origina en el año 2008 en la ciudad de Paraná. Esta propuesta nace como una forma de intercambiar experiencias y fortalecer el trabajo en equipo que nos propusimos desarrollar para el abordaje de diferentes problemáticas en los Consultorios Interdisciplinarios Rumbos. Nuestro equipo en esta institución está conformado por profesionales de múltiples disciplinas (psicopedagogas, fonoaudióloga, psiquiatra, nutricionista y psicólogos con perspectivas teóricas diversas). En ese entonces desconocíamos que también lograríamos formar una comunidad de aprendizaje, una práctica dialógica.

Desde el inicio desarrollamos talleres con el desafío de abrir un espacio social que integrara a profesionales con diferentes posicionamientos teóricos, es decir que conectara transversalmente a los integrantes de las diferentes “tribus psi” –sistémicos, gestálticos, lacanianos, freudianos, cognitivos, etc. La pertenencia a dichas tribus puede considerarse importante para nuestras identidades, para la construcción de lazos de solidaridad y fidelidad hacia el interior pero, como contrapartida, puede mantenerlas aisladas e incomunicadas entre sí. Multivisión debía trascender las tribus, generando un contexto plural y horizontal.

Así comenzamos por preguntarnos cómo crear un espacio horizontal de intercambio de casos, diferente a los tradicionales ateneos clínicos y supervisiones. Sabíamos que el espacio debía ser democrático para integrar colaborativamente las voces de todos los participantes.

Actualmente, este espacio convoca a psicólogos/as, psiquiatras, acompañantes terapéuticos/as, terapeutas ocupacionales, psicopedagogos/as, trabajadores/as sociales y estudiantes avanzados/as, independientemente de los marcos teóricos a los que adhieren. También invitamos a equipos de trabajo ya conformados a *multivisionar* sobre su práctica clínica. Formamos grupos de entre 10 y 20 integrantes. Realizamos siete encuentros por cuatrimestre, con frecuencia quincenal, de dos horas y media de duración.

Enmarcados en el construccionismo social, en el enfoque generativo y en la indagación apreciativa decidimos distanciarnos del concepto de supervisión y de todos aquellos que pudieran resultar jerárquicos. En un principio consideramos el término *co-visión* para denominar a este espacio. Luego, inspirados en el concepto de “multiverso” de Tom Andersen (1994) y en la idea de introducir en la reflexión grupal “la mayor cantidad posible de versiones” (Andersen, 1996, p.84) propusimos *multivisión* como una forma de explorar las múltiples versiones de la realidad, más específicamente, la diversidad de formas de hablar acerca de un caso o situación terapéutica. Abandonada la pretensión de objetividad, apostamos por la multiplicidad como forma de enriquecer nuestra perspectiva original acerca del caso incluyendo las otras perspectivas.

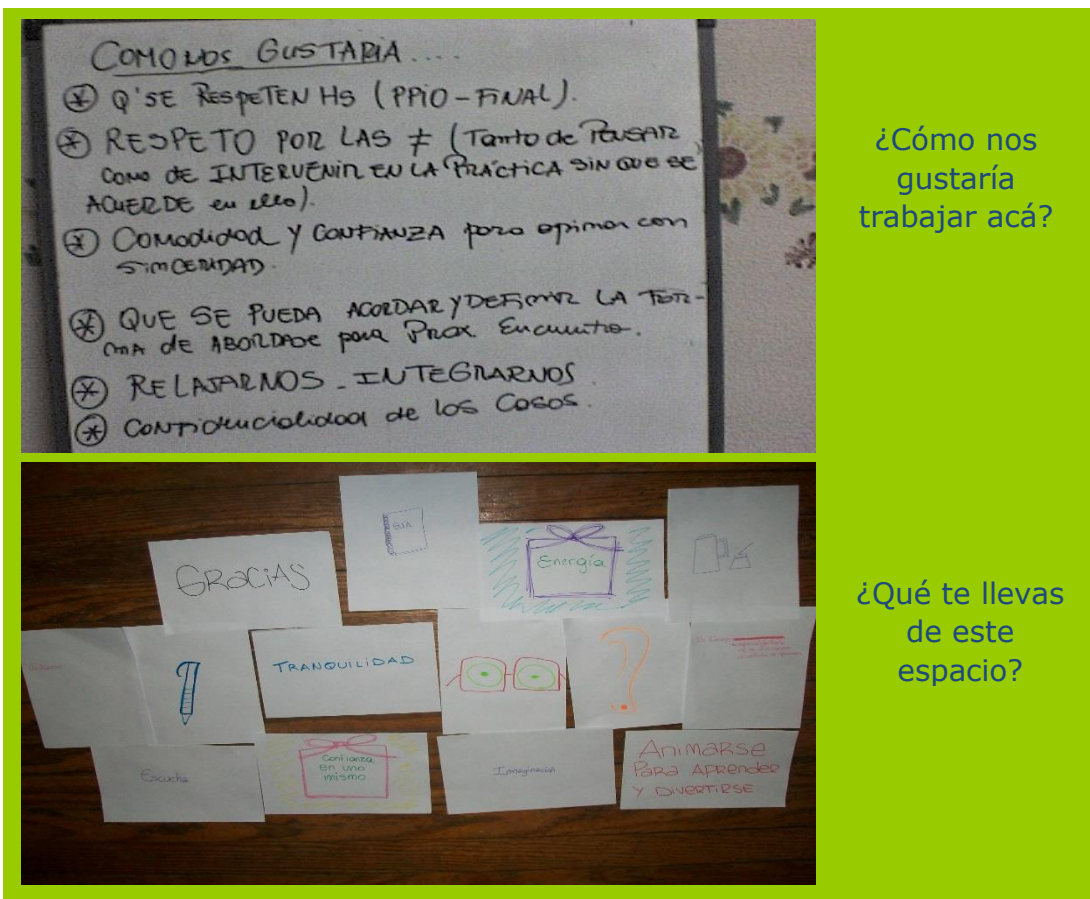
Multivisión: un dispositivo que se transforma a sí mismo

Multivisión es un espacio de formación que se redefine constantemente a partir de los aportes y expectativas de los participantes. Entre las acciones conjuntas, el grupo construye sus propias reglas de trabajo, metodologías, objetivos y criterios de evaluación conjunta del proceso. Por ello, *multivisionar* implica la creación de una comunidad de aprendizaje, un espacio de experimentación y de creación de significados, a partir de la revisión de las prácticas terapéuticas de sus integrantes.

De esta manera, los profesionales se tornan miembros de un equipo que participan activamente en la construcción de nuevas posibilidades terapéuticas a partir del diálogo. En dicha acción, se constituyen en una comunidad colaborativa de interpretación y reflexión.

Pensar *multivisión* en términos de “comunidad de interpretación” (Fish, 1980, 1992)⁷⁴, desde la perspectiva del construccionismo social, implica considerar que creamos una “comunidad de hablantes” (Gergen, 1996) que coordina los elementos válidos para interpretar los eventos, que al mismo tiempo construye socialmente significados (Gergen, 1996) y que, en este contexto, se desarrollan acciones indivisibles o compartidas que no pueden atribuirse completamente a ninguno de los miembros individuales, lo que Shotter (1980) denominó acción conjunta [*joint action*].

⁷⁴ Fish desarrolla el concepto de “comunidad interpretativa” para el análisis de textos literarios haciendo referencia a que el sentido no está dado por el texto ni es un acto individual, sino que el acto de interpretación es una construcción realizada por sujetos sociales unidos por un ámbito de significación.



¿Cómo nos gustaría trabajar acá?

¿Qué te llevas de este espacio?

Las imágenes muestran las producciones grupales en dos momentos claves del dispositivo: la apertura y el cierre. En la primera se visualiza una de las posibles consignas para el inicio del taller: ¿Cómo nos gustaría trabajar acá? En la segunda se observan las producciones individuales de los participantes que a través de palabras y símbolos representan qué se llevan del taller en el último encuentro⁷⁵.

A través de una multiplicidad de metodologías esta comunidad se propone:

- Desarrollar una nueva forma de aprendizaje que resulte activa y divertida, que respete la creatividad y el estilo personal, y fomente la espontaneidad y la capacidad de improvisación de los participantes.

⁷⁵ Las respuestas a la consigna: “¿Cómo nos gustaría trabajar aquí?” son: “Que se respeten los horarios del principio y del final”, “Respeto por las diferencias (tanto de pensar como de intervenir en la práctica) sin que se acuerde en ello”, “Comodidad y confianza para opinar con sinceridad”, “Que se pueda acordar y definir la forma de abordaje para el próximo encuentro”, “Relajarnos – Integrarnos”, “Confidencialidad de los casos”. Las respuestas a la consigna “¿Qué te llevas de este espacio?” son: “Un abrazo”, “Gracias”, “Guía”, “Energía”, “Mates compartidos”, “Una birome que representa muchas anotaciones y registros”, “Anteojos ‘multivisionistas’, que representan la apreciación sobre las otras miradas”, “Oreja, que representa haberse sentido escuchado/considerado”, “Un consejo: disfrutar del aprendizaje grupal, porque es una forma muy divertida de aprender”, “Escucha”, “Confianza en uno mismo”, “Imaginación”, “Animarse, para aprender y divertirse”.

- Compartir los casos clínicos para no trabajar en soledad.
- Observar a otros, observarse a uno mismo y ser observado por otros, interviniendo en la dramatización de nuestros casos.
- Generar alternativas clínicas junto a otros.
- Reflexionar sobre el propio estilo terapéutico.
- Reflexionar sobre experiencias personales, pautas familiares y culturales ligadas a la práctica clínica.

En síntesis, “multivisión” es una experiencia social en la cual a partir del retrabajo grupal de casos clínicos, se amalgama la formación de terapeutas con la creación de una práctica dialógica, lúdica y de experimentación. Al mismo tiempo, se generan nuevos saberes y se crea una comunidad de aprendizaje e interpretación.

Epistemológicamente, esta comunidad se enmarca en el construccionismo social y busca en cada encuentro la generación de saberes sobre la práctica clínica por medio de un proceso en espiral de diálogo-acción-reflexión.

A diferencia de otras opciones para la formación profesional, multivisión no trabaja con contenidos definidos a priori de forma jerárquica. Es un contexto de aprendizaje que permite la construcción cooperativa de saberes que emergen a partir de la improvisación y la reflexión grupal, entre otras acciones conjuntas. De esta forma, no solamente se generan conocimientos, sino que también se detectan recursos de los participantes, se construyen relaciones profesionales colaborativas y se reflexiona sobre el estilo terapéutico singular. Este proceso se realiza en el marco de un proyecto de investigación acción participativa y de indagación apreciativa.

¿Qué no es Multivisión?

Teniendo en cuenta lo afirmado, queda claro que este dispositivo no es una capacitación en un modelo terapéutico. Exploramos las diversas formas de abordar una situación terapéutica cuestionando implícitamente la idea de un modelo privilegiado o superior. En este sentido, siguiendo a Keeney (1992), sostenemos que adherir rígidamente a un modelo terapéutico empobrece nuestra creatividad, reduce nuestra capacidad de improvisación, nuestra espontaneidad y la conexión con el consultante.

Por el contrario, apostamos a la espontaneidad de cada participante para resolver las situaciones que utilizamos como disparadores del aprendizaje grupal. De esta forma, no se encuentran limitados/as por lo que un modelo prescribe, ni deben adecuarse o adherir a una forma de hacer las cosas.

Porque preferimos pensar la práctica clínica más ligada al arte que a la técnica, adherimos a modelos de investigación que proponen explorar aquello que la díada terapéutica realiza en conjunto (Aristegui et al, 2004; Chenail, 1995; Keeney, 1990, 1992; Martínez Melella, 2012; Pearce, 2006). Ambos actores de esta díada son considerados como sujetos activos que, en forma dialógica, realizan ciertas acciones conjuntas (Shotter, 2009). De esta forma nos distanciamos de modelos que proponen que un grupo de científicos diseñe las teorías y otro grupo de “técnicos” aplique fielmente los protocolos terapéuticos, aun cuando el contexto de aplicación sea otro y los actores varíen.

Por otro lado, multivisión se diferencia de la supervisión tradicional individual o grupal, en la que se asume que un profesional/experto ‘sabe’ más que el resto y puede indicar a otros cómo se debe interpretar una situación y qué se puede hacer en dicha circunstancia. Nos proponemos *multivisionar* horizontal y colaborativamente los casos y situaciones terapéuticas.

Ello da como resultado que el producto multivisión es compartido y, como sucede en los emprendimientos cooperativos, se pierde de vista quién es el autor de cada aporte, ya que cada uno de ellos se apoya sobre el otro o emerge en respuesta al anterior, generándose un *collage* de opiniones, saberes, interpretaciones y propuestas. Cada uno hace una síntesis particular del producto compartido, de ese entramado de visiones y propuestas. Cada *multivisionista* tiene el desafío de integrar algo de ello a su práctica y a su vida. De esta forma, se va generando un circuito de aprendizajes en el que multivisión alimenta y transforma la práctica, y la práctica genera saberes e interrogantes que alimentan a la comunidad de aprendizaje.

Metodología de trabajo

Para *multivisionar*, nuestra comunidad de aprendizaje utiliza diversos métodos. Usualmente, un participante del grupo lleva por escrito al espacio grupal la descripción de un caso o situación terapéutica en la que incluye sus dudas con respecto al abordaje. La presentación del profesional sobre el caso es el material utilizado para iniciar la reflexión. El grupo escucha dicha descripción, formula las preguntas necesarias para comprender la situación y realiza comentarios, iniciándose de este modo circuitos dialógicos constructivos de miradas.

Pero multivisión no se agota en el trabajo grupal sobre la narrativa terapéutica. También se evalúan formas de incluir el relato del consultante acerca de su problema, del motivo por el cual asiste a terapia y su visión acerca del proceso terapéutico. El terapeuta⁷⁶ que *multivisiona* puede invitar a participar al consultante de diferentes formas: redactando su propia descripción, escribiendo conjuntamente con el terapeuta la misma⁷⁷ y/o asistiendo al espacio de multivisión.

⁷⁶ Al decir terapeuta” nos referimos al coordinador de diversos espacios transformativos (tratamientos psicológicos, psiquiátricos y psicopedagógicos, de musicoterapia, etcétera.

⁷⁷ Lo interesante de esta alternativa es que supone un trabajo previo de construcción de sentido y significados entre terapeuta y consultante. La desventaja es que pueden llegar a perderse apreciaciones personales y

Por consiguiente, en multivisión exploramos distintas voces⁷⁸ con relación al caso:

1. *Las voces que el terapeuta detecta y enuncia en su descripción del caso, incluidas las que de él emergen.* El terapeuta hace un relato del caso incluyendo las voces de el/los consultante/s y las voces que el/los consultante/s llevan consigo. En ese mismo escrito el terapeuta además expresa sus propias ideas, supuestos, certezas y dudas.
2. *Las voces de los participantes del grupo de multivisión.* Durante la lectura de las descripciones del caso, juegos y actividades reflexivas, emergen multiplicidad de resonancias o voces en cada uno de los participantes. De esta forma se plantean diferentes supuestos que reorientan la conversación en la díada terapéutica.
3. *Las voces que aún no han sido escuchadas.* Muchas veces los participantes del grupo se preguntan ¿Qué sucedería si le preguntáramos a tal persona tal cosa? ¿Qué pasaría si el terapeuta citara a tales personas y los invitara a hablar sobre este tema? Cuando los consultantes no participan, muchas veces buscamos responder estas preguntas mediante una dramatización en la que se representen los roles de terapeuta y consultante/s. Usualmente estas dramatizaciones generan nuevas visiones en los participantes del grupo.
4. *Las voces de los consultantes sin intermediación del terapeuta, expresadas por escrito o verbalmente cuando asisten a la conversación grupal.* El o los consultantes son invitados a presentar su punto de vista en el espacio de multivisión.

De esta forma, en multivisión exploramos las voces ya existentes en torno a un caso y planificamos estrategias dialógicas para generar la amplificación y el surgimiento de nuevas voces. A partir de casos clínicos, diseñamos situaciones específicas de aprendizaje, que ayudan a reflexionar acerca de posibles intervenciones utilizando diversas técnicas lúdicas y vivenciales, que incluyen:

- Equipos reflexivos.
- Dramatizaciones.
- Problematización grupal.
- Juegos cooperativos.
- Psicodrama.
- Mapas de observación de entrevistas.

diferencias significativas.

⁷⁸ Nos resulta sumamente útil el concepto de “voces” de Bajtín (2008, p. 191) para explorar la “interacción de voces” tanto en el diálogo interno como en el diálogo entre participantes.

- Autorregistros.
- Fábrica de intervenciones.⁷⁹
- Club de fans.⁸⁰
- Trabajos sobre la persona del terapeuta.

Este enfoque metodológico toma algunos elementos del Manejo Coordinado de Significados [*Coordinated Management of Meaning*, CMM] de Pearce (2006). El CMM, a partir de una multiplicidad de técnicas (observaciones, entrevistas, análisis narrativo y observación participativa), se propone describir, interpretar, criticar y modificar la práctica.

En multivisión, a través dichas técnicas, buscamos promover círculos de diálogos mientras exploramos la comunicación que vamos co-creando en dos niveles simultáneamente: la coordinación de acciones y la construcción de significados. Pearce (2006) considera que ambos eventos son inseparables aunque los primeros habitan en el mundo de los eventos y los segundos lo hacen en el de las historias.

Referencias teóricas

Comunidad de aprendizaje y generación de saberes

Nuestra forma de trabajo tiene fuertes raíces en los postulados teóricos del construccionismo social. Muchas son las perspectivas que confluyen en multivisión:

– *Perspectiva generativa*. Tomamos del enfoque generativo (Fried Schnitman, 1996, 2005, 2008) la metodología que induce a la problematización y la reflexión grupal en espiral asociada a la acción, generándose así un espacio de creación de saberes y soluciones. También, tomamos prestado de este enfoque el concepto de “espacio social como campo generativo” para pensar Multivisión como la creación de un contexto en el cual se trabaja a partir de ciertas premisas, a saber:

- Sujetos proactivos.

⁷⁹ La fábrica de intervenciones y el club de fans son técnicas creadas y desarrolladas en multivisión. La primera de ellas consiste en una “lluvia de intervenciones” suspendiendo en un primer momento toda crítica posible. Estas ideas se van anotando en un pizarrón y luego se solicita al grupo que realice una integración –utilizando algunas de ellas o partes de las mismas– de la forma que consideren adecuada al caso.

⁸⁰ El club de fans, es conformado por un grupo de participantes que realiza una lectura apreciativa de cada una de las intervenciones del terapeuta en las dramatizaciones. De esta forma, se busca promover una mirada apreciativa a la vez que se estimula la participación, improvisación y creatividad de los integrantes de la comunidad de aprendizaje en las dramatizaciones.

- Identidades y recursos emergentes.
- Heterarquía.
- Saberes y responsabilidades distribuidos.
- Trabajo colaborativo.
- Presencia de la primera persona (singular y plural).
- Curiosidad, apreciación, inclusión, diálogo y generatividad como posicionamientos epistemológicos.

Los “espacios sociales” pueden ser definidos como una instancia dialógica de acción social coordinada. En estos espacios los participantes interpretan, construyen sentido y acciones conjuntamente, y se reconocen recíprocamente como copartícipes (Fried Schnitman, 2010).

– *Perspectiva resolutive*. El énfasis en el futuro y en las soluciones lo adoptamos tanto del enfoque generativo como de la terapia centrada en las soluciones (De Shazer, 2004).

– *Perspectiva comunitaria*. Nos consideramos parte de una comunidad de aprendizaje que construye significados. Asimismo, nos resultan útiles los conceptos de “comunidad de interpretación” (Fish, 1980, 1992); “comunidad de hablantes” (Gergen, 1996) y “comunidad de investigación” (Bergold, 2000).

– *Perspectiva apreciativa*. Tomamos de Cooperrider (en Tatchenkery, 2003) la idea de explorar lo mejor que la diada terapéutica realiza en su conversación. A través de la técnica del club de fans descrita anteriormente, descubrimos, reconocemos y legitimamos los recursos terapéuticos de los participantes. Buscamos generar una mirada apreciativa sobre la propia experiencia y sobre el trabajo del compañero.

– *Perspectiva dialógica*. Adoptamos de Bajtín (2008) la idea de que cada uno de nosotros tiene un horizonte limitado y que el diálogo nos da la posibilidad de ampliar nuestra mirada. Aprendemos observando al otro y escuchándole hablar sobre nosotros.

Es en este proceso con el otro donde hallamos el lugar de nuestros dichos en el mundo, es en la conversación con el otro donde encontramos qué es lo importante de lo dicho por nosotros mismos y lo que no deberíamos haber dicho. Es con el otro que entendemos que podemos o no podemos lograr lo que queremos.

Diálogo e identidad

Tomamos de Shotter (2009) su concepción acerca de la comunicación como una acción conjunta en la que se crean simultáneamente significados, relaciones, identidades y prácticas.

El diálogo tiene un dominio, un tema a tratar; un propósito, un objetivo que lo anima; un contexto, una situación específica con condiciones singulares; además de los participantes involucrados. Los procesos dialógicos son singulares, temporales, dinámicos y ocurren en nuestras relaciones. Este proceso no es lineal; hay búsquedas, ensayos, conflictos y negociaciones (Fried Schnitman, 2002; Fried Schnitman, 2008).

Pensado como una práctica dialógica y reflexiva, Multivisión propone al profesional observar a otros, observarse y ser observado desde diferentes perspectivas. Las dramatizaciones, ejercicios y juegos posibilitan múltiples posicionamientos, reflexiones y descubrimientos. En este diálogo son los otros, con sus miradas y reflexiones quienes ayudan a reconocer los recursos personales, los aprendizajes y los procesos de cambio en cada uno de nosotros.

Descubrimos al otro, su forma de estar y de actuar junto a los consultantes, nos descubrimos a nosotros mismos improvisando y experimentando diferentes situaciones y nos sorprendemos con la mirada de nuestros compañeros acerca de nuestras actuaciones. En este sentido, acordamos con Bajtin (2008) en que la identidad del sujeto se forma y se transforma en un continuo diálogo entre el sí mismo y el otro.

Nuevos horizontes

Actualmente trabajamos para llevar a cabo, junto a los participantes de multivisión, una investigación sobre los aprendizajes desarrollados y sobre la forma de aprender en este espacio grupal, que integra los aportes de las metodologías cualitativas, reflexivas y participativas.

Conclusión

El trabajo de multivisión consiste en mover al participante de su lugar a partir de juegos de rol, fábrica y experimentación de intervenciones diálogos con consultantes y terapeutas, entre otras técnicas, en un clima de respeto que promueve la creatividad y la solidaridad.

A partir de estas ideas empezamos a construir una comunidad de aprendizaje, de investigación, de experimentación y de creación de significados, que definimos como una práctica dialógica que permite al profesional observar a otros, observarse y ser observado, desde diferentes posiciones.

En esta comunidad de aprendizaje e investigación nos propusimos desarrollar una nueva forma de aprendizaje que resulte activa, amigable y estimulante, que respete la creatividad, el estilo personal, fomente la espontaneidad de los participantes y, simultáneamente, nos permita compartir nuestros casos clínicos y experiencias, y no trabajar en soledad. Como resultado de ello, exploramos junto a otros, los estilos terapéuticos, experiencias personales, pautas familiares y culturales de los participantes, ligados a la práctica clínica.

Referencias bibliográficas

- Andersen, T. (1994). *El equipo reflexivo. Diálogos y diálogos sobre los diálogos*. Barcelona: Gedisa.
- Andersen, T. (1996). Reflexiones sobre la reflexión con familias. En S. Mc Nameey K.J. Gergen. *La terapia como construcción social* (pp. 77-91). Barcelona: Paidós.
- Arístegui, R., Reyes L., Tomicic, A., Vilche, O., Krause, M., de la Parra, G., Ben-Dov, P., Dagnino, P., Echávarri, O. y Valdés, N. (2004). Actos de habla en la conversación terapéutica. [Versión electrónica]. *Terapia Psicológica*, 22 (2), 131-143.
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Bergold, J.B. (2000). The affinity between qualitative methods and Community Psychology. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (2), junio.
- Chenail, R.J. (1995). Recursive Frame Analysis. *The Qualitative Report*, 2 (2), octubre. (<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-2/rfa.html>).
- De Shazer, S. (2004). *Claves en psicoterapia breve. Una teoría de la solución*. Barcelona: Gedisa.
- Fish, S (1980). *Is There a Text in This Class?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Fish, S. (1992). *Práctica sin teoría: retórica y cambio en la vida institucional*. Barcelona: Destino.
- Fried Schnitman, D. (1996). Hacia una terapia de lo emergente. En S. Mc. Namee y K J. Gergen. *La terapia como construcción social* (pp. 93 – 98). Buenos Aires: Paidós.
- Fried Schnitman, D. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Fried Schnitman, D. (2005). Un paradigma generativo para la psicología y la clínica. *Actas del VI Congreso Latinoamericano y XVII Nacional de Estudiantes de Psicología “El panorama de la Psicología en Latinoamérica”*. Bogotá: ANEPSI.
- Fried Schnitman, D. (2008). Diálogos generativos y su aplicación a organizaciones. *Psicología Organizacional Humana*, 1 (1), 101-115.
- Fried Schnitman, D. (2010). Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y auto-organización. *Revista Pensando la Complejidad*, VIII, enero-junio. *Plumilla Educativa* (7), 61-73, 2012.
- Gergen, K.J. (1996). *Realidades y relaciones*. Barcelona: Paidós.
- Keeney, B.P. (1990). Cybernetics of dialogue: A conversational paradigm for systemic therapies. En T. Maranh, *The interpretation of dialogue* (pp. 242-268). Chicago: University of Chicago.
- Keeney, B.P. (1992). *La improvisación en psicoterapia. Guía práctica para estrategias clínicas creativas*. Barcelona: Paidós. Terapia Familiar.

- Martínez Melella, I. (2012). *Conversaciones terapéuticas con mujeres que abandonan la convivencia violenta*. Tesis doctoral en Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Pearce, W.B. (2006). Doing research from the perspective of the coordinated management of meaning (CMM). Version 2.0 July 28, 2006. Extraído el 2 de febrero de 2009 de <http://pearceassociates.com/essays/documents/OverviewofCMMinResearchversion2.0.doc>
- Shotter, J. (2009). Moments of common reference in dialogic communication: A basis for unconfused collaboration in unique contexts. *International Journal of collaborative practices*, 1 (1), 31-39.
- Tatchenkery, T. (2003). La indagación apreciativa como intervención. El poder de la reformulación para la refundación organizacional en un estudio de caso”. *Sistemas Familiares*, 19 (1-2), 101-118.

Reflexiones de Silvia Crescini (Buenos Aires, Argentina)

Me resultó amigable la lectura del trabajo, retrotrayéndome a viejas épocas de trabajo en el Juzgado Nacional en lo Civil de primera instancia con competencia en Familias N° 9, que conducía el Dr. Eduardo Cárdenas. Quincenalmente, se organizaban asambleas que incluían al personal del Juzgado, desde el juez hasta la ordenanza. La intención era similar a la que ustedes plantean en el trabajo: *multivisionar* la tarea que se realizaba en el Juzgado. Se practicaba también la heteroglosia, o diversidad de discursos. Esto sucedía a principios de los '90 y todavía se llamaba supervisión, hoy se habría llamado *multivisión*.

En el Encuentro “Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad” aprendí de Félix Guattari el concepto de “mirada video” que me hizo pensar en la dirección que ustedes plantean, parecida a la visión binocular que planteaba Bateson. Con la lectura se me ocurrió la metáfora del periscopio para poder dar cuenta de lo observado “desde adentro”, habría que poder utilizar este mecanismo que José Blejer llamó “disociación instrumental” (hoy, con el avance de la tecnología podría denominarlo “dron”) para que informe y “se” informe; haciendo los pininos desde lo “inter” hacia lo “multi”.

Reflexiones de Dora Fried Schnitman (Buenos Aires, Argentina)

Los autores caracterizan multivisión como una experiencia. Se trata de un proceso que crea un espacio social donde el *multivisionar* organiza una experiencia de aprendizaje y trabajo clínico diferente, en el que se expresan diferentes perspectivas que se van entramando. Promueve un proceso generativo emergente que trabaja sobre la complejidad de perspectivas para construir nuevas posibilidades y en ese sentido se recicla a sí mismo y avanza el proceso. Entiendo que opera como un proceso auto-poiético emergente.

El artículo propone el diseño de multivisión como una práctica dialógica heterárquica, con conocimiento y saber distribuidos, como una alternativa a otros modelos de aprendizaje y supervisión –como los ateneos o las supervisiones convencionales– basados en modelos de aprendizaje jerárquico, lineal y monológico.

Reflexiones de Edgardo Morales Arandes y Paloma Torres Dávila (Puerto Rico)

El trabajo describe un acercamiento variado de prácticas dialógicas, dramáticas y vivenciales, cuyo propósito es generar una comunidad de aprendizaje entre profesionales de diferentes disciplinas y orientaciones teóricas diversas, en el contexto de la supervisión clínica. Nos impresionó su énfasis en la acción conjunta, la improvisación y la generación de un contexto lúdico, elementos de un proceso educativo con los que nos sentimos particularmente afines. Además, se destaca el trabajo que fue realizado para integrar a profesionales con diferentes posicionamientos teóricos, tarea que suponemos requirió niveles altos de creatividad, y de disposición al aprendizaje y al diálogo de todos los participantes. Supusimos también, que esto requirió un compromiso constante con la

práctica de explorar el “multiverso” y “la diversidad de formas de hablar acerca de un caso o situación terapéutica”. Finalmente, la idea de “trascender las tribus” y sobreponerse a los “ateneos clínicos” nos pareció interesantísima por el propósito que persigue y el empleo genial de estas metáforas para describir los modos tradicionales en que se posiciona la clínica.

Leímos con interés los ejemplos que fueron presentados en torno a la práctica de *multivisionar* y la forma en que esta pone en práctica la reflexión grupal y un proceso de diálogo que se describe como una espiral. Pensamos que esta forma de proceder genera en sí misma múltiples oportunidades de apertura, lo que denominamos desde nuestro acercamiento, como una “crisis de fe”. Es decir, consideramos que escuchar voces externas y perspectivas que han sido excluidas, puede llevar al clínico a revisar y cuestionar los supuestos y las prácticas que guían su trabajo, y abrirse a otras posibilidades de *visionarlo*.

El escrito despertó nuestra curiosidad y el deseo de aprender más sobre las prácticas que describe. Como un aporte adicional que enriquecería la presentación, pensamos que pueden incluirse ejemplos detallados de los diálogos e interacciones que han florecido como producto de las reflexiones y el compartir grupal. Esto incluye las técnicas lúdicas y vivenciales y los juegos cooperativos, entre otros recursos a los que hacen referencia. También, sería interesante escuchar desde las voces de los participantes, su experiencia del proceso de *multivisionar* y el efecto que ha tenido sobre ellos y sobre su práctica.

Finalmente, el artículo nos convocó a reflexionar sobre la actividad de intercambio que realizamos con los demás grupos que forman parte de la Red y en este caso, con los grupos con los que hemos intercambiado nuestros escritos. Concluimos que en efecto, estamos llevando a cabo la práctica de *multivisionar*, observando a otros y observándonos a nosotros mismos desde distintas posiciones. Sentimos que al igual que lo que se propone en el escrito, estamos enriqueciendo con perspectivas diversas nuestros modos de trabajo, profundizando nuestras relaciones, ampliando nuestra capacidad para dialogar y generando una verdadera comunidad de aprendizaje.

Reflexiones de Virginia e Ibar acerca de su experiencia de aprendizaje en el Diplomado (Paraná, prov. Entre Ríos, Argentina)

Participar de este grupo nos enriqueció en múltiples aspectos. Por un lado, el Diplomado nos dio un grupo de pertenencia, un espacio para intercambiar ideas. También, generó puentes entre distintas experiencias entrelazadas por un marco compartido o “paraguas” denominado prácticas dialógicas. Finalmente, nos impulsó a asumir el compromiso de teorizar y escribir sobre nuestra práctica, lo cual reafirma nuestra energía para continuar trabajando desde esta perspectiva, explorando conjuntamente con otros miembros de esta comunidad de aprendizaje el desarrollo de prácticas dialógicas. Por lo tanto, apreciamos los nuevos vínculos que hemos generado en estos encuentros y el afianzamiento de otros preexistentes, ya que no solo nos hemos enriquecido en lo profesional sino también en lo personal/relacional.

Consideramos que fue muy importante haber participado en las reuniones *on line* en las que los compañeros del Diplomado nos enriquecieron con las presentaciones de sus trabajos, mientras compartían sus impresiones sobre el nuestro. Ese ida y vuelta fue sumamente respetuoso e “interesado” en comprender la experiencia del otro, en escuchar y aportar algo a la práctica del otro, algo que signifique algo para el otro, toda una experiencia de práctica dialógica en sí misma. Recordamos cuando expusimos nuestro trabajo, cuántos aportes surgieron, generándose nuevos horizontes y posibilidades para Multivisión. Por ejemplo, uno de los aportes que implementamos fue incorporar la voz del consultante a través de la redacción de cartas dirigidas al grupo. Esa idea surgió en ese diálogo *on line*.

Estos intercambios no solo enriquecieron nuestra práctica, sino también la forma en que la conceptualizamos, el modo en que la entendemos. En su origen, Multivisión no se inició con una definición acabada. Fuimos definiendo y redefiniendo esta práctica muchas veces, tratando de encontrarle un sentido a esto que desde un inicio supimos que valía la pena sostener. El tener que explicarle a otros qué era Multivisión, nos obligó a discutir nuestras definiciones. Finalmente el trabajo en triadas completó este proceso, porque nos convocó a asumir el compromiso de aportarle algo al otro, responder al otro. Una hermosa experiencia circular de reflexión-teorización-acción.

Pero nuestros queridos interlocutores fueron más allá de nuestras conceptualizaciones y luego de escucharnos, nos mostraron sus horizontes, nos ofrecieron sus palabras, sus formas de comprender nuestra práctica. Así fue como enriquecimos nuestro lenguaje al hablar de multivisión incorporando palabras como espacio social, prácticas dialógicas, dramáticas y vivenciales y heteroglosia. Todo esto reafirma nuestro interés en seguir aprendiendo “de esta forma”.

Muchas gracias.

Cómo conversar para potenciar la reflexión: diálogos que promueven colaboración y cuidados en las relaciones (Propuesta de talleres de entrenamiento vivencial)

María Cristina Ravazzola

Introducción

Este artículo describe modalidades comunicacionales que favorecen la producción de reflexiones en las conversaciones y propone algunas formas de cambiar modalidades que obstaculizan esas deseadas reflexiones que pueden abrir alternativas para nuevos acuerdos convivenciales en diferentes contextos. Lo hace desde un formato de propuesta y ejemplos tomados de talleres de entrenamiento vivencial para privilegiar los aspectos prácticos de estas perspectivas, incluyendo el marco conceptual que las sustentan. Se trata de experiencias de talleres con profesionales de la salud y de la justicia que luego aplican lo aprendido en su trabajo y en su vida personal, y también talleres de entrenamiento para padres y madres de jóvenes en tratamiento por adicciones o que consultan por problemas de conducta de sus hijos adolescentes.

Conversaciones reflexivas

El proceso conversacional en el contexto del cuidado de las relaciones supone actitudes y disposiciones de los hablantes que creemos importante estimular y favorecer; también es útil pensar otros componentes de las conversaciones que dificultan el logro común de una solución compartida y que es necesario ayudar a dejar caer.

Cuando la búsqueda de soluciones es compartida, la conversación es fluida y estimula nuevas ideas y puntos de vista. En ese caso, los participantes se vuelven socios

conversacionales en el contar, preguntar y dar forma a las narrativas (Anderson, 1999, 2012) que aumentan sus potencias.

Si pensamos que los cambios que deseamos se producen a partir de experiencias que nos impactan emocionalmente y nos ayudan a reflexionar sobre nuestras propias conductas y coherencias en cuanto a qué deseamos, las conversaciones con personas significativas de nuestro entorno son la trama exploratoria de preguntas, historias, narrativas, descripciones, propuestas, invitaciones y ejemplos más potente que tenemos a nuestro alcance. La producción de vivencias confirmatorias y desconfirmatorias, de imágenes más o menos coincidentes y comprensibles, de novedades en cuanto a los efectos que provocamos, puede enriquecernos y ampliar las perspectivas de quienes conversan, y transformar conflictos en nuevas oportunidades para todos/as.

Estamos entonces en el terreno de las conversaciones, del *diálogo* entre diferentes, de las posibilidades que genera el lenguaje, tanto para acentuar los prejuicios hacia “lo diferente” como para dar lugar a debatir realidades en disputa (Gergen, 2007).

Cuanto más próximos y significativos afectivamente sean los hablantes, más posibilidades hay de que los procesos comunicacionales resulten en cambios efectivos y favorables. Comunicarse, estar en el diálogo, implica conectarse afectivamente, cuestión que es vital para los seres humanos desde el principio de nuestras vidas. Así y todo, cuando las relaciones son demasiado cercanas, es difícil que no ocurran chisporroteos como reacciones y provocaciones que los hablantes sienten amenazantes para la continuidad de la relación. Esto sucede muchas veces en conversaciones familiares en las que los miembros están fácilmente atrapados en los supuestos estereotipados de la significación cultural de sus roles, y es posible que esas personas puedan escuchar de sus pares preguntas y observaciones que les son inaceptables cuando provienen de sus familiares.

Denominamos *conversaciones reflexivas* a las experiencias compartidas que nos permiten una automirada, una autoconciencia tal que podemos identificar nuestro propio papel en la producción de las actitudes y respuestas que recibimos, darnos cuenta de qué necesitamos cambiar de nuestras actitudes, y evaluar nuestra propia capacidad de gestión de la calidad de relaciones que queremos.

No es posible no comunicarnos, como no es posible dejar de usar estrategias (de dónde, cómo, cuándo, con quién, para quién, desde dónde hablamos): tampoco es posible no co-construir realidades a partir de las conversaciones en las que intervenimos. Estas cualidades, que nos constituyen en miembros activos de las comunidades de hablantes, nos llaman a reflexionar sobre nuestro papel en las conversaciones y a buscar darnos cuenta de cuál es nuestra contribución en los resultados de las mismas.

La propuesta de los talleres para contribuir a la reflexión en las conversaciones en las que participamos tiene el objetivo de entrenarnos en advertir las señales de los

obstáculos que se producen a tales reflexiones, ayudarnos a identificar qué factores presentes en la conversación las obstruyen, y ayudarnos también a desarrollar las capacidades de restaurar los caminos posibles para recuperar las emociones y los estados de ánimo que confluyen para reanudar esas producciones deseadas. Como esta tarea es casi inagotable, y es diferente según los contextos en las que se aplica, quienes participan del entrenamiento tienen la posibilidad de crear y recrear modos comunicacionales a partir de sus propias experiencias, y así sumar conocimiento a esta tarea en co-construcción.

Marco conceptual

Comunicación

Como especialistas en la prevención y la asistencia de *la violencia en las familias*, nos hemos centrado en aspectos del lenguaje, la comunicación, y las prácticas dialógicas generativas (Fried Schnitman, 2008) en general porque hemos sido testigos de su enorme importancia en producir cambios favorables en las conductas y actitudes según cómo seamos capaces de comunicarnos. Para estas afirmaciones tomo en cuenta trabajos desarrollados por el psicólogo M. Rosenberg (2000), en su producción de Comunicación No Violenta (CNV), mis propias observaciones (Ravazzola, 1997a) y las realizadas por los equipos de trabajo que lidera la Dra. Beatriz Schmukler (2009) en el área de prevención de la violencia doméstica.

Creemos que todos/as nosotros/as somos actores en la co-construcción social de las realidades a las que adherimos, y por tanto somos responsables de las realidades que creamos.

Creemos que es posible la gestión de conversaciones productivas y generadoras de actitudes enriquecedoras que habiliten a las personas hablantes a salvar obstáculos y navegar en diferencias fructíferas, si se tienen en cuenta algunas pautas que han sido especialmente abordadas por los autores mencionados, y probadas en experiencias de consultorios clínicos y de talleres de comunicación familiar en el marco de capacitaciones para profesionales en áreas de asistencia y prevención de la violencia familiar desarrollados por la autora en Buenos Aires (Argentina), Florianópolis, Porto Alegre y Brasilia (Brasil), Montevideo (Uruguay) y Santiago de Chile, así como en los programas de Democratización Familiar y de capacitación de funcionarios del Instituto Mora de Ciencias Sociales de México liderados por Beatriz Schmukler, Hugo Rocha y Lizzy Palencia. Como W.B. Pearce (2001) y V. Cronen nos sentimos comprometidos/as en la creación de mejores mundos para habitar, creando mejores prácticas dialógicas que los habiliten.

Modelos de referencia

Si bien gran parte de estos trabajos están basados en nuestras experiencias (de talleres, de intervenciones en instituciones, de conversaciones en ámbitos terapéuticos, etc.), recurrimos a invitaciones a pensar y a modelos desarrollados por diversos autores que iremos mencionando. Algunos de estos modelos están muy presentes en nuestra tarea por lo que los enumeraremos y resumiremos para incluirlos en esta propuesta. Incluimos:

1. El CMM (Manejo Coordinado de Significados) de Wilbur Barnett Pearce (2001) y Vernon Cronen: Muy resumidamente, estos autores proponen pensar la *comunicación* como una acción que construye, crea, hace mundos sociales. En su descripción señalan tres elementos que necesariamente deben estar presentes: la *coordinación* (con otros); la *coherencia* (relatos con sentido para los hablantes) y el espacio para el *misterio* o las *incertezas* (inclusión de lo nuevo y lo no pensado). Las afirmaciones más radicales de este modelo, que compartimos, son que creamos mundos sociales al conversar, que las conversaciones tienen consecuencias positivas y negativas, y que las personas, familias, sociedades, instituciones, son conjuntos entramados en conversaciones.
2. En los 80, el profesor Humberto Maturana –biólogo chileno que sigue siendo una influencia muy importante en el pensamiento sistémico y en producciones desde el punto de vista de la complejidad–, en una síntesis, propuso que en las familias tienen lugar básicamente tres tipos de conversaciones: las de *caracterizaciones*, que serían las que se refieren a alguien asignándole un rótulo fijo (como “el inteligente”, “el vago”, “el enfermo”, el “dependiente”, etcétera); las de *reproches* por supuestas promesas no cumplidas (en las que alguien no cumple con las expectativas de otros, expectativas que muchas veces nunca han sido explicitadas ni contratadas), y las conversaciones de *coordinación de acciones*. Maturana (c. 1980) también expresó que las mencionadas en último lugar posiblemente eran las únicas que no hacían daño y cuyos efectos permitían la conservación de los vínculos. Esta síntesis puede parecerse simplista pero es de enorme eficacia práctica.
3. La CNV, modelo que propone Marshall Rosenberg (2000), que pone el acento en la identificación, reconocimiento y expresión de la *necesidad* que sentimos de *uno mismo* y del *otro*, como una manifestación propositiva que permite salir del marco de las acusaciones y las rivalidades. Para eso propone cuatro pasos: a) observación, b) identificación de emociones, c) identificación de las necesidades, y d) formulación de un pedido. El tema de los pedidos, es uno de los temas que privilegamos en los talleres.
4. Nuestra propia propuesta práctica desde Equipos PIAFF⁸¹ pone énfasis en el armado de conversaciones que permitan la promoción de las capacidades reflexivas (Ravazzola, 1997-b) en el marco del cuidado de las relaciones.

⁸¹ Integrados actualmente por Susana Tesone, Evangelina Bielsa, Hilda Radrizzani, Marcelo Choclin, Karen Strongin, Dolores Naón, María Inés Biedma, Silvia Velasco, Beatriz Barroso, Mariel Serpero, Ana Colombo, y la autora. Si bien yo describo esta práctica no puedo pensar en una autoría porque han sido muchos quienes me han acompañado en estos recorridos: entre otros Juliana Montefiore, Beatriz Schmukler, Gastón Mazieres,

Componentes de nuestra propuesta

¿Cuáles son los componentes de esta propuesta que nos interesa comentar y debatir? Pensamos que las conversaciones pueden convocar escenas y que esas escenas a su vez se pueden compartir mediante el uso de metáforas. Para usar la conversación misma como ejemplo: podemos imaginar un *fluir* de la conversación, como un río sin obstáculos que va avanzando en una zona o, a veces, podemos pensar la idea del obstáculo como algo que nos ayuda a identificar qué es lo que está interrumpiendo ese fluir, y que nos permite buscar cómo recuperarlo. También podemos tomar como ejemplo la idea de algunas propuestas comunicacionales que funcionan como *anzuelos* de pesca, que ensartan a quienes no están suficientemente alertas, impidiéndoles la continuación del diálogo reflexivo. Siguiendo con la metáfora, podemos imaginar a qué recursos acudir para no “morder” esos anzuelos (como ejemplo de estos anzuelos, nos entrenamos en identificar qué funciona como mensaje “provocador” para cada persona singular). Por ejemplo, podemos usar metáforas ligadas a códigos de gran eficacia simbólica para algunos grupos como “qué compramos” (lenguaje que utilizan los adolescentes en Buenos Aires con el significado de tomar algo como válido) de lo que nos dicen y “qué no compramos” en función de qué.

Nos hacemos preguntas que nos ayudan a identificar, en el fluir de una conversación:

- Qué favorece, qué posibilita y qué nuevas formas e ideas mejora.
- Qué impide que aparezcan y se desarrollen alternativas.
- Qué realidades están creando las conversaciones.
- Con cuáles escenas nos estamos conectando, qué posibilitan y qué obstaculizan.
- A qué metáforas nos estamos remitiendo.
- Qué dinámicas y qué lógicas mantienen esas conversaciones y esas realidades.
- Qué podemos sugerir que ayude a reanudar la fluidez de la conversación.

Nos preocupa saber cómo hacer para estar atentos/as y encontrar estrategias para afrontar y limitar los *riesgos* que disminuyen la capacidad reflexiva, entre los que se encuentran, por ejemplo, la tentación de engancharse en *escaladas* (búsqueda de la “razón”, una supuesta victoria ganadora sobre el/la otro/a) y los *malentendidos* (por interpretaciones que se toman como certezas y que favorecen enredos). También hemos visto que las

Susana Barilari, Ema Genijovich, Denise Najmanovich, Ana María Aron, Elina Dabas, Dora Fried Schnitman, mis actuales colegas de PIAFF, como así también numerosas personas que me han consultado como terapeuta.

ilusiones y las expectativas que superan las experiencias concretas suelen disminuir la sensibilidad y la capacidad reflexiva de los actores, y a veces favorecer la reacción.

Proponemos tomar en cuenta las señales de obstáculos al fluir conversacional, entre las que se encuentra la de experimentar malestar (las *anestias* y las *disociaciones* no permiten ese registro, por lo que es muy importante detectar cómo y a partir de qué se producen, para recuperar ese registro). Finalmente, tratamos de encontrar acciones que *restauren* el fluir de la conversación, entre las que privilegiamos las preguntas abiertas para promover respuestas reflexivas, las propuestas de reencuadre en las que se redefinen “realidades” contrastadas con lo que se produce “aquí y ahora”, las invitaciones a volver atrás y recrear movimientos y discursos para examinarlos, las exploraciones en las que planteamos ubicarnos en las posiciones (con los/as operadores/as detrás) de los diferentes hablantes para entender y expresar en voz alta qué escuchan, qué reacciones experimentan, qué efectos producen y se les producen, los ejercicios de cerrar los ojos y manifestar lo que se siente en ese momento, etcétera.

Temas especiales

Encontramos que es importante describir y desarrollar algunos temas, en especial los correlacionados con las posibilidades de instalar las conversaciones reflexivas. Los temas que comentamos han tenido especial relevancia en nuestra experiencia a lo largo de la implementación de talleres de comunicación familiar para profesionales y también para sectores de la comunidad que se interesaron en profundizar reflexiones sobre sus experiencias.

Nos centraremos en describir y desarrollar temas como directamente visibles y abordables desde un taller de entrenamiento: empatía, provocación, disculpas, diferencias según género, alineación en bandos, procesos apreciativos, escaladas, pedidos, entre muchos otros cuya enumeración excedería la extensión de este artículo. Podríamos agregar alguna mención a temas más complejos que incluyen a varias personas en sus efectos, como son las triangulaciones, las inducciones, las presiones manipulativas montadas sobre las creencias y mandatos culturales, los problemas del uso del verbo “ser”, los de preguntar “¿por qué?”, las inferencias, las interpretaciones, las acusaciones, las dinámicas extorsivas, etcétera. Comenzamos por los que llamamos de las *tres E*: empatía, escucha activa y escucha emocional (Ravazzola, 2010), que tienen entre sí muchos puntos en común.

Empatía

La empatía se refiere a una capacidad de comprender y experimentar lo que el otro siente y vive, a través de “ponerse en su lugar”. Podemos hacerlo todos/as pero es más frecuente que esta capacidad se cultive en las mujeres y se trate de anular en la crianza de

los varones (Levant, 2003). Supuestamente, en los entrenamientos educativos para varones habituales desde las familias y las escuelas, esta capacidad no sería vista como tal sino como un gran riesgo de vulnerabilidad (Miller, 1992). ¿Qué habilidades se requieren para esto?

- Poder conectarse con el otro: mirarle, escucharle, permanecer sensible y atento/a a sus necesidades.
- Buscar modos de intentar entrar en el sistema del otro para poder conectarse y sostener esa conexión:
 - No distraerse, experimentar interés y curiosidad.
 - No entender esta propuesta como una fórmula, sino como el desarrollo genuino de una disposición. Cuando es sólo una fórmula, todos/as nos damos cuenta y entonces no “compramos”.
 - No interrumpir. Preguntar.
 - No dar por sobreentendido hasta experimentar claramente lo relatado. No interpretar desde teorías sino *escuchar*.
 - Ponerse en el lugar (en los zapatos) del otro. Registrar experiencias propias semejantes a las que escuchamos del otro.
 - Entender qué siente el otro, qué escucha, qué le pasa, qué necesita. Compartirlo desde vivencias y experiencias propias y explicitar diferencias.
 - No desestimar ni minimizar aquello que el Otro siente. Resumirlo. Dar *feedback*. Pedir *feedback*. Corroborar si entendemos o no.
 - Clarificar. Reforzar. Confirmar lo relatado. Verificar. Parafrasear.
 - No ofrecer soluciones prematuras. Tomar el tiempo necesario.
 - No comparar ni establecer rangos calificadores.
 - Escuchar las propias emociones por detrás de lo que el otro provoca, sin reaccionar en lo inmediato sino buscando la forma de que podamos reflexionar en conjunto.
 - Producir un cambio de disposición (a aceptar y no a defenderse).
 - No juzgar.

Esto es posible sólo si se escucha con mucha atención, no para reaccionar sino para entender la posición del otro, y si todas las personas tienen una disposición de aceptación.

En el desarrollo de este tema hemos encontrado que esta habilidad también se va plasmando como una forma de empatía hacia *uno mismo*. Este camino requiere de ejercicios y prácticas que nos permitan:

- Conectarnos con nuestros *sentimientos* y *necesidades*, esto significa escucharnos y conocer qué estamos sintiendo, y que eso nos ayude a pensar y tomar los caminos que queramos y decidamos tomar.

- No escuchar críticas ni descalificaciones como verdades. Es posible que, en el transcurso de una conversación, alguien nos adjudique un rótulo o nos proponga una afirmación poco simpática sobre nuestra persona, pero eso no quiere decir que todas las percepciones sobre nosotros/as coincidan con esa apreciación; por lo tanto no es necesario que reaccionemos y nos defendamos de algo que no permitimos que nos produzca el efecto de un ataque.
- Preguntarme qué siento, no para reaccionar sino para reflexionar. Escucharme en mi propia reflexión.

Provocación

La provocación fue muy estudiada en los 80's como fenómeno comunicacional por el fenomenólogo italiano Ruggiero Piperno (1979). La Escuela Romana de Terapia Familiar –liderada por M. Andolfi, C. Saccu, P. Menghi y A. Nicoló– tomó en cuenta sus estudios y puso mucho énfasis en la importancia de esta modalidad comunicacional, además de entenderla como una forma que abarca tendencias homeostatizantes y transformadoras a la vez. Para estos autores (Andolfi, Angelo, Menghi y Nicoló-Corigliano, 1982) la provocación es una vía regia de entrada a un sistema social y personal para el que somos todavía ajenos, ya que la provocación produce emociones que nos dejan fuera de nuestros parámetros habituales de pensamiento y nos propone otros canales para recorrer, si nos animamos a hacer contacto desde esas propuestas. Se trata de una modalidad que “provoca” un efecto disruptivo de desestabilización, de incomodidad, de “quitar el piso debajo de los pies” tal que, de no asumir su importancia contradictoria, tenderíamos a eliminar de nuestras vidas a quienes lo hacen. Sólo que a veces no podemos, porque quienes nos provocan suelen ser justamente las personas que más nos importan y tienen influencia en nosotros/s, como maridos, esposas, hijos/as, padres, etcétera. Si un/a hijo/a nos dice: “te odio, sos malo/a, no quiero verte más” no es fácil ni deseable para nadie que nos dejemos llevar por la rabia y lo expulsemos de nuestro entorno.

Necesitamos conocer este fenómeno y saber maniobrar para transformarlo usando su aspecto de conexión, difícil de reconocer en medio de las llamas emocionales (Ravazzola 1997).

A modo de una pequeña guía, enumero los ítems que me parecen más importantes para tener en cuenta y accionar ante las provocaciones recuperando nuestro foco en la comunicación reflexiva:

- No hay una descripción estándar para las provocaciones. Para cada persona, aquello que “provoca” puede ser diferente. Podemos entrenar nuestra sensibilidad a estímulos y también entrenar desensibilizarnos como un aprendizaje buscado, no como un mecanismo disociativo desarrollado defensivamente. De hecho, cuanto

más entrenados estamos en reconocer y desarmar las provocaciones, menos efectos negativos nos producen, y a veces nos cuesta darnos cuenta de que nos quieren provocar. Esto es distinto de la anestesia o la negación frente a una agresión, por haber perdido sensibilidad y acostumbrarse a soportarla.

- Pueden leerse las provocaciones como un ataque o también como una manera de abrir una puerta de entrada. No es fácil que nos provoquen si no resultamos importantes para quien nos provoca. Un adolescente que entra a mi consulta acompañado de sus padres, sin saludar y con una expresión hostil, expresando muchos mensajes fuertes porque la conexión con nosotros es significativa para él. Podemos pensar que necesita probarnos, y también que es representante de actitudes de otros miembros de la familia. Entonces nos muestra dinámicas de la familia, al menos que los padres no consiguen *educarlo*, y tal vez espera una reacción desde nosotros. En este último punto, no es necesario que hagamos aquello que él espera. Siempre podemos hacer algo diferente, y tal vez, eso los ayude a cambiar.
- Produce diversos grados de malestar. Es necesario registrar el malestar, no atribuirlo a acciones o características de *uno mismo* y sí a aquello que quien provoca está experimentando en la relación. A veces, aceptar la provocación como una muestra de conexión, nos permite aprender algo de nuestra propia persona que no sospechábamos y que la provocación nos aporta.
- Es importante no reaccionar impulsivamente, ni intentar ganarle a nuestro provocador; esto significa no aceptar la propuesta de confrontación, y no entrar en el canal de comunicación propuesto. Es muy importante examinar nuestras emociones, registrar el malestar pero no dejarnos llevar por él, recuperar la calma y los objetivos de la conversación.
- Como respuesta, pensamos que es importante –aunque no fácil– que podamos aceptar a la persona sin aceptar ni convalidar su trato provocador. Se corta el fluir de la conversación si, debido a nuestro malestar, rotulamos negativamente a nuestro provocador y lo rechazamos como persona.

Disculpas

“Lo siento”, “te pido que me disculpes”, “te pido perdón”, “lo lamento”, son expresiones comunes en nuestro idioma para las disculpas. Cuando son válidas, sinceras y el ofensor se compromete a no volver a producir el agravio, el receptor se siente reparado, ya que significa que quien se disculpa se hace cargo de que dañó, lo acepta, asume el dolor provocado y su propio deseo e interés en reanudar el vínculo. Significa que registra, reconoce y le importa lo que produjo al otro, aun cuando se trate de un “malentendido”, o suponga que haya una razón que lo justifique. Se arrepiente. Se responsabiliza por el malestar que causó.

Hay formas en las que, sin embargo, detectamos que nuestro ofensor se somete a pedir las disculpas por su interés en no perder el vínculo pero no cree sinceramente que ha producido el daño que se le reclama. En esas ocasiones, aparece en el discurso la disyunción “pero...” a continuación del pedido de disculpas, o aparece una razón por la cual se explicaría ese daño. Vemos que es difícil que una explicación no se convierta en una justificación de ese acto y, el riesgo es que, entonces, al ser aceptada la explicación, también se dé por justificada la acción perjudicial. Lamentablemente, las justificaciones aceptadas como válidas habilitan a volver a producir la misma práctica que dañó.

Cuando las disculpas se ofrecen sin explicaciones, excusas, justificaciones ni rebotes, y trasuntan claramente el deseo de que la persona agraviada vuelva a sentirse bien, se puede pensar que no se va a repetir el agravio, porque se admite, se asume. En esos casos nada las empaña. A veces se necesita dejar pasar un tiempo y constatar los créditos que esas disculpas merecen, pero, en general, operan con eficacia en disolver el malestar y recuperar la confianza en que se puede contar con esa persona porque no va a repetir la acción. No cambia lo que pasó pero sí cambia la relación. Se restaura la conexión.

D. Tannen (1990), lingüista experta en lenguaje según géneros, hace una distinción y sugiere que a los hombres les es más difícil disculparse que a las mujeres porque sienten atacada su estima. La lingüista Janet Beavin Bavelas (McGee, Del Vento y Beavin Bavelas, 2004) no hace ni comparte esa distinción de género.

Diferencias de género

Sin generalizar ni adscribir a esencias, ni tampoco perder de vista las singularidades, hay algunas diferencias en la manera de expresarnos de varones y de mujeres que vale la pena comprender para evitar los obstáculos producidos por *malentendidos*. Tannen cree que se debe a que conformamos “especies diferentes”. Vamos a examinar algunas consideraciones de la autora que pueden ayudarnos a comunicarnos mejor.

- En la mayoría de nuestras culturas, las diferencias existentes entre varones y mujeres se instalan como *diferencias de status en jerarquías y en valoración*, y esas diferencias jerárquicas tienden a ser naturalizadas y experimentadas como realidades. También hay diferencias en sus entrenamientos, encaminándose a las mujeres en la adjudicación de mayor importancia a las relaciones que a su propia persona y a los varones en la adjudicación de mayor importancia a su desarrollo personal que a las relaciones. En suma, estos entrenamientos preparan a las mujeres para “especializarse” en conexiones creando y suponiendo así un mundo de diferentes pero de igual status, y preparan a los varones para “especializarse” en jerarquías y autonomía, creando y aceptando así un mundo de ganadores y perdedores. Hay también diferencias en los estilos comunicacionales: la mujer *habla más de entendimiento* y relación y el hombre *habla más de información* y hechos concretos, cuestión que produce muchos malentendidos entre lo que

solicitan unos de otros. Es un clásico la escena en que la mujer comenta a su marido una dificultad que tiene en relación con sus hijos y él le arrima algunos comentarios con ideas para que ella ponga en práctica como soluciones. Pero entonces ella se siente mal con él porque ella no le pedía soluciones sino una contención empática frente a su problema.

- A veces los hombres expresan afecto con bromas (¿cómo intento de conexión?), que también puede ser una forma de abordar la dificultad en la expresión de las emociones. Pero las mujeres reciben algunas de esas bromas como insultos. Nos preguntamos ¿por qué?, ¿qué podemos hacer? En esos casos es evidente que la enunciación de contexto “esto es una broma” a veces no es suficientemente clara, o los contenidos de la broma están demasiado cercanos a experiencias dolorosas para algunas mujeres. Se hace entonces necesario aclarar estos malentendidos.
- Los hombres, por sus entrenamientos, tienen mayor *conciencia jerárquica* y temen perder esa jerarquía si se exponen a situaciones que no la garantizan. Están muy atentos a que no se les den órdenes, que a veces no han sido tales, pero son así sentidas por ellos. Como ejemplo recordamos una experiencia que compartimos hace años con la Dra. Beatriz Schmulker en talleres que proponíamos a padres de adolescentes en una escuela pública. Los padres varones esperaban afuera en invierno que llegáramos las coordinadoras, mientras las madres ya habían ingresado y estaban conversando en una sala calefaccionada. Ellos se ubicaron junto a nosotras, autoridades, y no junto a las mujeres madres. ¿Esto hubiera sido para ellos correr el riesgo de ser “menos” en jerarquía? Era preferible entonces sufrir el frío a correr ese riesgo.
- Las mujeres tienen menor entrenamiento para registrar su propio deseo por lo cual tienen dificultades en hacer pedidos directos (los consideran inapropiados). Un ejemplo que comenta D. Tannen (1990) es bien ilustrativo: marido y mujer están en una ruta y, al acercarse a un parador, la mujer pregunta al marido “¿quieres tomar un café?” El marido le contesta que no y continúan hasta el siguiente parador en que ella vuelve a preguntarle lo mismo y él da la misma respuesta. Cuando siguen adelante la esposa, enojada, le reprocha al marido no haber parado a tomar un café, y él, asombrado, responde que ella nunca le manifestó que quería eso, que, de haber sido así, él hubiera detenido el automóvil para que ella tomase un café.

¿Cómo podemos ayudar a mejorar las interpretaciones de estas formas diferentes de manifestarse que mostramos entre hombres y mujeres? Creo que algunas ideas son útiles: a) Aceptar las diferencias de género y tratar de entenderlas sin culpar. b) Pensar cómo sería la propuesta si se intercambiaran los géneros. c) Intentar no atribuir intenciones negativas sino recuperar una plataforma común de entendimiento.

Alineación en bandos

Es una situación muy frecuente. Los bandos existen casi siempre. Suelen ser cambiantes. Producen emociones de dolor, celos, exclusión. Predisponen mal. Cuesta aceptar la exclusión. Esas manifestaciones se sienten como deslealtades o traiciones (por ejemplo: el esposo comenta primero un programa de vacaciones con un hijo de su primer matrimonio que con la esposa actual, y ésta se siente mal). Se promueven así pactos y secretos que ocultan o revelan y dejan a algunos adentro y a otros afuera. Se producen celos, resentimientos, rivalidades. La siguiente es una lista de situaciones que tienen que ver con esta dinámica relacional de bandos:

- A veces se usa a los otros, especialmente a los más jóvenes, para reforzar la propia posición.
- A veces se habla de alguien que está presente pero no se le habla a él/ella, dejándolo/la en el otro bando.
- Otras veces sucede que alguien cuenta algo que le dijo otro que no está presente. Generalmente se trata de un comentario negativo (insidia) que provoca una reacción de enojo contra el que no está, que queda así colocado, a veces sin siquiera saberlo, en el bando “enemigo”.
- También se usan los niños o los animales como muñecos de ventrilocuo para decir algo que no es fácil afrontar, con el efecto de inconsistencia o de manipulación.
- Algunas veces se revelan secretos con la intención de ayudar porque alguien puede estar en riesgo (por ejemplo: hermanos que cuentan que alguno de sus hermanos consume drogas). Si se ha establecido una dinámica de bandos, los hermanos que hablan son luego culpados de delatar por los del otro bando.
- A veces se toma partido abiertamente en alianzas intergeneracionales, cuestión que necesita mucha conversación aclaratoria.
¿Cómo contrarrestar estos efectos tan poderosos? Algunas claves de ayuda:
- Aceptar que se puede querer a otros y eso no disminuye el amor (a menos que el amor sea vivido como una cantidad acotada).
- Aceptar que pueden generarse preferencias porque somos diferentes, sin que eso promueva injusticias.
- Entender que los diferentes principios organizativos promueven distintas agrupaciones y alianzas.
- Entender que esas alianzas pueden ser cambiantes.

Procesos apreciativos en las conversaciones. Pasaje del déficit al aprecio

Los procesos apreciativos se refieren a un cambio de paradigma que reconoce dichos procesos como creadores de disposiciones que favorecen relaciones positivas y cambios en conductas consideradas como negativas (Aron, 1992). Estos cambios son también importantes para teorías acerca de los fenómenos patológicos y su supuesta mejora si se identifica qué está mal, como dictan los paradigmas todavía vigentes en medicina, en psicología y en la actividad periodística (aquello que se ha llamado paradigma del déficit). En educación y en negociaciones empresariales, ya se conoce bastante evidencia de los efectos positivos de la mirada apreciativa y también de los efectos negativos del predominio de la mirada de déficit.

Estos procesos requieren que se busquen, se encuentren y se valoren legítimamente las actitudes y recursos del otro. Constituyen más un reconocimiento emocional que una estrategia.

Para aplicarlo se requiere sentirlo genuinamente y tener la capacidad de expresarlo sin que se convierta en un juicio, esta vez positivo. La aprobación enjuicia tanto como el rechazo. En cambio, el aprecio genuino por la persona y sus recursos provoca la sensación de confirmación que las personas necesitamos de nuestro entorno.

A su vez, las actitudes no apreciativas generan acciones y estrategias basadas en el control, la obediencia y la culpa. Las actitudes apreciativas apuntan a hacer crecer las capacidades de cada uno que los otros perciben.

En las interacciones clásicas (paradigmas centrados en el déficit) se produce la siguiente secuencia:

- Se busca identificar el error o la falla.
- Se busca cómo corregirlo.

Desde esta perspectiva, cuando se trata de conductas no deseadas, las estrategias más comunes son recurrir a premiar o castigar, más que pensar en cómo *reparar* y *restaurar*.

Los riesgos de esta visión sobre el déficit son:

- Promoción de *obediencia* (delegación en el experto).
- Generación de sentimientos de *culpa*.
- Instalación en modalidades de *control*.
- La promoción de una *necesidad exagerada de aprobación*.
- Desvinculación de los propios deseos.
- Volverse manipulable.

Para producir procesos apreciativos, se proponen las siguientes alternativas:

- Énfasis en el *aprecio*.
- Registro y reconocimiento de los *recursos*.
- Registro de las propias emociones.
- Promoción de *autonomía* y *capacidad de gestión*.
- Promoción de tareas concretas y posibles con pasos y plazos cortos.
- Invitación a autoevaluaciones.

Escaladas

Son dinámicas que se arman cuando se estableció una rivalidad y las personas quedan atrapadas en un estrecho canal de ganar-perder. En esos casos queda instalada la rivalidad, es predominante la relación de control y se pierde la noción de la conexión.

¿Qué suponen los hablantes? Que alguien queda reconocido como superior y alguien como inferior. Y de esto último se defienden. También operan desde el supuesto de que la crítica ayuda, pero más bien sucede que la crítica posiciona a quien critica en un rango superior, o como “el bueno”, y a quien es criticado en un rango inferior, o como “el malo”.

Necesitamos ver y decidir si se quiere tener razón o si se quiere llegar a un consenso que ayude y produzca bienestar. A veces querer ganar al otro empaña las metas a alcanzar. Una vez instalada la dinámica jerárquica, para desarmarla, importa:

- Identificar mensajes y meta mensajes, apoyando la conexión por sobre el control.
- Identificar textos y relación. Importa más qué emociones estoy produciéndole al otro que la información que queremos transmitirle.
- Si se quiere ganar, se corren riesgos de operar en forma condescendiente.
- Vale la pena reflexionar sobre el papel de los juicios, las supervisiones, las críticas, las acusaciones, especialmente sobre las emociones defensivas que despiertan.
- Es bueno pasar a usar meta comunicaciones⁸², dejar para seguir en otro momento, aceptar mirarse y registrarse a uno mismo y no sólo al otro, proponer cuidados especiales, etcétera.

Pedidos

Estamos en la situación de formular un *pedido* cuando percibimos una necesidad propia, y podemos pensar en alguien que puede satisfacerla.

⁸² Formas de comunicar sobre la misma comunicación.

En la práctica esto, que parece sencillo, no lo es tanto, porque significa aceptar una inhabilidad, o una carencia o, simplemente, una forma de impotencia en uno/a mismo/a. De hecho, es uno de los enredos más comunes y de los que, si se reflexiona, pueden obtenerse cambios más satisfactorios. Veamos algunas premisas sobre el tema:

- Importa mucho cómo se formulan los pedidos.
- Creemos que estamos pidiendo pero tal vez estamos ordenando o reclamando. Por ejemplo, cuando preguntamos: “¿por qué no haces esto que te pido?” es probable que esa pregunta sea recibida como un reclamo.
- El receptor debe sentir que se le *reconoce* una capacidad que el emisor no tiene.
- El receptor debe sentir que tiene derecho a decir que *no*, a negarse a satisfacer el pedido sin que por eso se corte la relación ni sobrevenga un castigo y que esa sensación es compartida por el emisor.

Pedir es pedir un favor y en cada cultura existen formas para expresar esto –por favor, te pido que...– reconociendo las habilidades del otro y desde una propuesta que condicione la disposición favorable de ese otro. No hay tal pedido cuando se incluyen amenazas extorsivas o condiciones que afectan negativamente a quien recibe el pedido. Tampoco es un pedido si, de no hacerse efectivo, quien lo pide se resiente, se ubica como víctima, se enoja o retira su participación en esa relación. Por ejemplo, un joven que hace un tratamiento de rehabilitación en drogadicción solicita terminarlo. El equipo tratante ve y reconoce sus logros pero cree que sería conveniente que el joven transite todavía un corto tiempo por algunas actividades que lo ayudarán con futuras situaciones a enfrentar. A partir de eso, él se muestra desmotivado, desconectado de su grupo, ajeno, como cansado ya del proceso. Entonces, él no había hecho una solicitud sino que había expresado una exigencia, y quedó contrariado frente a la negativa.

Para la metodología

Tras una breve exposición de los puntos principales de los conceptos, los modelos y los temas a desarrollar como claves de la comunicación reflexiva, proponemos realizar dos tipos de ejercicios. El primero abarca ejercicios de autoconciencia y observación de incongruencias contrastadas, y el segundo ejercicios de práctica y exploración en la práctica de las habilidades que pueden aprenderse, aprovechando la presencia plural de los miembros de los grupos.

Para este primer ejercicio, las personas participantes deberán comentarse de a dos cuáles creen que son sus habilidades comunicacionales y cuáles sus dificultades. Posteriormente a estos comentarios de a pares, cada persona pasa a ocupar un lugar central

y recibe las observaciones del resto del grupo en cuanto a las congruencias o incongruencias observadas entre lo manifestado y las actitudes que el grupo pueda haber registrado. También proponemos formas de dar *feedback* apreciativamente sobre lo observado de modo que le sea útil al/la protagonista. Expresar el *feedback* de manera apreciativa forma parte del entrenamiento.

Para el segundo ejercicio, se proponen representaciones en *role-playing* de las conversaciones que las personas participantes hayan identificado como problemáticas, con la introducción de variables que ayuden a sortear los obstáculos y a producir las reflexiones deseadas.

La experiencia grupal permite a cada participante:

- Explorar y traer a la mano algunas escenas de diálogos acerca de diferencias.
- Explorar la fluidez del diálogo. Registrar los malestares, los cortes, las reacciones, los obstáculos.
- Buscar la aplicación de estrategias diferentes, alternativas a las que obstaculizan el fluir del diálogo.
- Buscar recursos desde la reflexión y la recuperación de la empatía.
- Identificar algunos obstáculos más complejos (sólo mencionados, como las inducciones, las manipulaciones, las triangulaciones, etcétera) que pueden registrarse a partir de conversaciones de más de dos personas. Pueden explorar proponiendo distintos escenarios.
- Experimentar las emociones que acompañan a sus propuestas desde ángulos diferentes, para que puedan reformular las propuestas a partir de lo que experimentaron.
- Explorar similitudes y diferencias de sensibilizaciones y de registros.
- Aceptar mejor las diferencias por entenderlas al experimentar los otros roles en la práctica.

Para ilustrar con algunos ejemplos de esta metodología, transcribo casi textualmente la relatoría⁸³ de una experiencia de taller que coordiné por video conferencia, como parte de un diplomado en Estrategias para la Democratización de las Relaciones Familiares del Instituto Mora de México.

⁸³ Cortesía de Lizzy Palencia, docente de ese Diplomado, coordinado por Beatriz Schmukler con la participación de Hugo Rocha.

Ejercicio grupal

La docente pide que cada participante del grupo piense una situación actual en la que se le dificulte conversar-comunicarse con otro/a. Pide que piensen la situación, identifiquen qué sienten ante ella, por qué creen que se les ha dificultado la comunicación, que identifiquen la trama central y que expongan la situación. Posteriormente, escoge algunas situaciones para que sean representadas a manera de sociodrama y puedan reflexionar acerca de los obstáculos de esa comunicación. Las situaciones son experiencias reales que los/as participantes atraviesan.

Sobre la propuesta de las situaciones, los/as participantes ensayaron las alternativas que se expresan a continuación, experimentando las emociones diferentes que despiertan los diversos modos de interactuar.

Situación 1. Hermano-hermana

Descripción: La hermana del participante ha vuelto a casarse. Ésta tiene un hijo que, de acuerdo con la perspectiva del participante, está siendo descuidado por parte de ella. El participante ha hablado con su hermana, exponiéndole que él ve que su sobrino se siente solo y por lo tanto adopta conductas reactivas.

La conversación: Al representarse el sociodrama, el diálogo gira en torno al hermano reclamándole a la hermana sobre el descuido y la forma de educar al hijo, mientras que la hermana, durante la conversación, no hace más que defenderse, diciéndole al hermano que las cosas no son como él las ve, que ella sabe lo que hace con el niño y que además todo es culpa del padre del niño.

La reflexión: La docente pide que paren la escena. Hace notar aquello que está presente en esta conversación es la inculpación por parte del hermano hacia la hermana-madre. No hay empatía, sólo acusaciones, juicios que convergen en que la hermana se defiende. Los juicios provienen de los valores del hermano y de qué considera él que debe ser.

La propuesta para la conversación reflexiva: La docente propone como un primer momento que el hermano escuche la posición de la hermana, qué siente ella, qué le pasa para que actúe de ese modo. Otra estrategia para una conversación reflexiva en estas circunstancias, es que una vez que él haya escuchado a su hermana, entonces sí puede exponerle qué siente, qué ve, pero desde él, no desde la inculpación hacia ella. Finalmente, puede tratar de hacer propuestas en lugar de acusaciones, teniendo presente que la resolución que tome la hermana le corresponde a ella, y no queriendo imponer una resolución como la que él haría.

Situación 2. Padre-hijo

Descripción: El padre quiere manifestar al hijo menor su descontento porque constantemente pelea con sus hermanos mayores, pero el hijo no lo escucha y está siempre a la defensiva. El problema central es que el padre no logra entablar comunicación con este hijo.

La conversación: El padre manifiesta en tono amigable su desaprobación por las peleas entre hermanos. El hijo responde que él se pelea con sus hermanos porque eso ha visto en la relación entre sus padres. El padre reacciona defendiéndose, diciendo que si bien pelea con la madre, nunca lo ha hecho delante de él. El hijo insiste en lo mismo. El padre trata de decirle que él es su amigo, que le tiene que contar por qué actúa así.

La reflexión: En esta conversación no hay posibilidad de escucha mutua, sino sólo de defensa y ataque. El padre, además, quiere obligar al hijo a que hable sin generar previamente condiciones en las que no sea visto como autoridad poseedora de la razón universal. No hay posibilidad de que el padre pueda salirse de sus marcos de referencia en cuanto a valores, para poder mirar los valores del hijo desde el propio marco de referencia de éste.

La propuesta para la conversación reflexiva: Para esta conversación reflexiva, la propuesta es pasar de una comunicación confrontativa a una apreciativa, es decir, a una conversación donde cada uno escuche aquello que el otro le está diciendo (en este caso el reproche del hijo respecto a la peleas del padre con la madre) y partir desde ahí para encauzar la comunicación hacia el pedido original (no pelearse con los hermanos), pero justamente a modo de pedido, no a modo de queja o reclamo.

Situación 3. Tía-sobrino

Descripción: La tía tiene un sobrino que cursa la escuela secundaria al que aprecia mucho. Ella aún no tiene hijos. Está interesada y desea poder convivir con el sobrino, involucrarse en sus actividades y sus intereses, pero cuando se acerca a platicar con él, éste usualmente le responde con monosílabos, y ella no sabe cómo llevar adelante la conversación para que a través de la misma puedan conocerse más.

La conversación: Durante la representación de la conversación, la tía hace muchas preguntas al sobrino en torno a cómo está, qué ha hecho, cómo le va en la escuela, etcétera. El sobrino se limita a responder sí, no, bien; es decir, no ahonda en aquello que la tía le pregunta.

La reflexión: En la conversación se aprecia que la tía bombardea al sobrino con preguntas, por ello este responde con monosílabos y trata de terminar rápido la conversación. Además, le pregunta cosas que a ella le interesan, no a él.

La propuesta para la conversación reflexiva: La docente explica que para vincularnos con el otro a través de una conversación reflexiva hay que conocer y considerar los intereses del otro, no sólo los propios. Así, al dirigirse al otro a partir de lo que a éste le interesa, abre el flujo de comunicación. En esta nueva propuesta de situación concreta, la tía se acerca al sobrino hablando acerca de unas aplicaciones nuevas para el celular. Habiendo partido de un tema interesante para el otro, la conversación se torna interesante para ambos, divertida, y permite al sobrino expresarse más porque siente que está frente a alguien que considera sus intereses, y que no está siendo sólo interrogado y además sobre temas que no son de su interés.

Situación 4. Una pareja

Descripción: Una pareja joven atraviesa por situaciones de peleas constantes dentro de la relación. Ambos tienen varias quejas, cada uno/a respecto al/a otro/a. Ella en particular se queja de que él constantemente le hace interpretaciones respecto a cómo actúa.

La conversación: Se inicia la representación partiendo de que ella le pide disculpas a él por algo que hizo; entonces él no escucha esas disculpas, le reclama porque siempre hace lo mismo y le lanza interpretaciones acerca de por qué hace lo que hace, involucrando temas de la familia de ella. Ella, a su vez, le reclama que él siempre hace lo mismo y ambos terminan molestos.

La reflexión: En esta conversación, resaltan las quejas, los reclamos, los “siempre” y los “nunca”. Así, no hay posibilidad de centrarse en arreglar el conflicto concreto porque se sacan a relucir cosas del pasado, históricas de la relación que, en caso de haber ocurrido, ya no van a cambiarse.

La propuesta para la conversación reflexiva: Para esta situación, una comunicación reflexiva en primer término habría de centrarse en descolocarse de las quejas y los reclamos para, en su lugar, hacer peticiones. Es importante también manifestar cómo se siente ella respecto al tipo de conversación que está teniendo con él, para solucionar esta molestia y después poder hablar del problema concreto. Ella había comenzado con unas disculpas que hacían suponer que aceptaba algún reclamo de él. Pero necesita registrar hasta qué punto se deja provocar por algunas de las afirmaciones a las que él recurre, para volver a colocar la conversación en los puntos que ella necesita. Así mismo, también es importante notar que lo que impide a esta pareja encontrarse es que se basan siempre en la misma teoría de uno respecto al otro, y el problema es que a veces no podemos o no queremos revisar dicha teoría. Entonces, mientras esto sigue ocurriendo, no hay posibilidad de hacer algo diferente.

Guía práctica para conversaciones reflexivas (desde metáforas de flujo, anzuelos, hipnosis y escenas)

Al finalizar el taller proponemos a los participantes confeccionar en conjunto una *guía práctica* reuniendo los temas sobre los que hemos trabajado. Como ejemplo de algunas de las recomendaciones que listamos transcribimos las siguientes:

- Respetar al otro como legítimo otro, distinto de mí.
- Preguntar, no inferir ni establecer coincidencia con experiencias previas.
- Pedir, no dar órdenes.
- No lastimar, no provocar, no culpar, no acusar.
- No enjuiciar, no condenar, no criticar.
- No etiquetar.
- No pulsar, no tironear, no insistir, no confrontar.
- No armar bandos, no polarizar, no usar dicotomías, no comparar.
- Aceptar los propios errores sin intentar justificarlos.
- No cerrarse, escuchar.
- Verificar antes de avanzar. No dar nada por sentado.
- Prestar atención, no dejar pasar...
- Aceptar las diferencias.
- Expresar lo propio, no teorías abstractas.
- Dar ejemplos.
- Dar pasos cortos, uno por vez.
- No generalizar, no totalizar, tratar de no usar “*siempre*” ni “*nunca*”
- No atribuir intenciones, nunca las sabemos.
- No interpretar según teorías.
- No usar el verbo *ser* (“*sos siempre el mismo indiferente*”).
- No hablar en representación de otro/s (nosotros pensamos..., tu hermana dijo...).
- No tomar como verdad lo que nos dicen, sino como la versión de quien habla.
- Dar y pedir feedback cuidando que se sostengan las modalidades apreciativas.
- Invitar (“te propongo que conozcas a mis compañeros de trabajo...”). Eso significa que el otro puede aceptar o rechazar la invitación
- No aceptar no entender ni entender a medias. Repreguntar hasta entender cabalmente o que quede claro lo que no se entendió.
- Usar el tono de voz apropiado, congruente con el contenido que se quiere expresar.

Extiendo mi invitación a los/as lectores/as para que sigamos pensando en conjunto y armemos entre todos/as un buen hipertexto...

Referencias bibliográficas

Anderson, H. (1999). La terapia como conversación dialógica. En *Conversación, lenguaje y posibilidades* (pp. 154-183). Buenos Aires: Amorrortu.

- Anderson, H. (2012). Collaborative relationships and dialogical conversations: Ideas for a relationally responsive practice. *Family Process*, 51, 1-20. [Hay una versión en castellano: Relaciones de colaboración y conversaciones dialógicas: ideas para una práctica sensible a lo relacional, disponible en wileyonlinelibrary.com/journal/famp]
- Andolfi, M., Angelo, C., Menghi, P. y Nicoló-Corigliano, A.M. (1982). *Detrás de la máscara familiar*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Aron, A.M. (1992). Un modelo de salud mental comunitaria en Chile. En Lolas, Florenzano y Gyarmaty (Eds.). *Ciencias sociales y medicina: perspectiva latinoamericana*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Fried Schnitman, D. (2008). Diálogos generativos. En G. Rodríguez Fernández (Ed.). *Diálogos apreciativos: el socioconstruccionismo en acción* (pp. 17-48). País Vasco-Madrid: Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati-Editorial Dykinson.
- Gergen, K. (2007). Hacia un vocabulario para el diálogo transformativo. En A.M. Estrada Mesa y S. Diazgranados Ferrás (Eds.). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica* (pp. 281-348). Colombia: Uniandes-Ceso.
- Levant, R.J. (2003). La desesperada búsqueda del lenguaje. Comprensión, diagnóstico y tratamiento de la alexitimia masculina normativa. *Sistemas Familiares*, 19 (1-2), 5-6.
- Maturana, H. (c. 1980), Comunicación personal en el marco de una experiencia de observación de una terapia familiar detrás del espejo de la cámara de Gessell.
- Miller, J.B. (1992). *Hacia una nueva psicología de la mujer*. Barcelona: Paidós.
- Pearce, W.B. (2001). Introducción a la teoría del Manejo Coordinado del Significado. *Sistemas Familiares*, 17 (2) 5-16.
- Piperno, R. (1979). La funzione della provocazione nel mantenimento omeostático dei sistemi rigidi. *Terapia Familiare*, (5), 39-50.
- Ravazzola, M.C. (1997a). Comunicación familiar. En *Historias infames: los maltratos en las relaciones* (pp. 165-180). Buenos Aires: Paidós.
- Ravazzola, M.C. (1997b) Provocación, una forma sui generis de comunicar. En *Historias infames: los maltratos en las relaciones* (pp. 181-197). Buenos Aires: Paidós.
- Ravazzola, M.C. (2010). Hacia la democratización familiar en México. En B. Schmukler (Coord.) *Construyendo alternativas de convivencia familiar* (pp. 41-57). México, DF: Subdirección de Publicaciones del Instituto Mora. Serie Manuales
- Rosenberg, M.B. (2000). *Comunicación no violenta*. Buenos Aires: Ediciones Urano.
- Schmukler, B. (Ed.) (2009). *Co-construyendo el espacio de la cooperación: Evidencias en el vínculo academia-OSC*. México: Instituto Mora.
- Tannen, D. (1990). *You Just Don't Understand Me: Women and men in conversation*. Nueva York: Ballantine Books.

Reflexiones de Beatriz Schmukler, Lizzy Palencia y Mónica Morales (México)

El primer tema sobre el que queremos reflexionar es la posibilidad de crear nuevos significados en una sesión de reflexión colectiva, en un taller de formación en el que participan un grupo de compañeros/as de trabajo, de estudio o de una organización comunitaria. Hemos comprobado que en nuestros talleres los/as participantes experimentan cambios en sus mandatos culturales de género, cuestionándose acerca de por qué tienen que seguir respondiendo de la misma manera. Se plantean la posibilidad de modificar una conducta repetitiva, se formulan preguntas sobre sus propios autoritarismos y se abre la posibilidad de sentir empatía por los otros; luego aparece la posibilidad de entenderse, disculparse y sentir empatía por sí mismos/as. Todos estos cambios personales llevan a cambiar las maneras diferentes de relacionarse con los otros/as, a proponer acuerdos, a ser más tolerantes, a observar y escuchar a los otros/as, a escucharse a sí mismos/as, preguntarse sobre sus propios deseos y poder salir de las quejas inculporas.

Nos preguntamos si podemos hablar de un reaprendizaje colectivo y si hay transformaciones colectivas. Creemos que no hay un nuevo significado colectivo de los mandatos culturales que es común para todos/as. En el intercambio con Cristina Ravazzola en nuestros talleres de formación en la Judicatura Federal, en los comentarios de nuestros trabajos para el Diplomado y en el intercambio con Dora Fried Schnitman en un proyecto de coproducción de conocimientos en el Instituto Mora, observamos que aquello que cambia colectivamente en los grupos es la manera en la que aprendemos a recuperar los recursos de los/as otros/as, a escuchar reconociendo nuestras emociones y las del otro/a, a no enjuiciarle porque piensa distinto. Y, para ser sinceros, si el prejuicio subsiste, tomamos conciencia y sabemos que es pre-juicio, y esto nos lleva por lo menos, a tolerar la diferencia.

Los grupos aprenden un sinfín de herramientas para desarrollar conversaciones que llevan a reflexionar sobre las maneras de amar, de reconocer obstáculos para dialogar en los conflictos, de reconocer las maneras en que anulamos al otro/a cuando no escuchamos sus intereses o sus deseos o damos por supuestos sus sentimientos y no preguntamos. Aprendemos una serie de herramientas para el diálogo generativo, a través de preguntas y respuestas inconclusas que nos permiten pactar nuevos acuerdos aceptando que las diferencias no se pueden limar hasta parecernos o hasta llegar a un consenso absoluto. Podemos acordar nuevos pactos aunque persistan las diferencias. Y, finalmente un tema que nos impactó mucho de las prácticas con Cristina Ravazzola es cómo salirnos de las quejas y reclamos para centrarnos positivamente en pedidos concretos que suponen reconocer nuestras vulnerabilidades y necesidades, y aprender que el otro tiene recursos para respondernos bien, lo cual nos genera un enorme bienestar.

Nuestras prácticas de prevención de violencia cotidiana se han enriquecido con los aprendizajes de los diálogos reflexivos y productivos y para los grupos de los talleres, estas

herramientas son puertas de descubrimiento de las ataduras que nos han impuesto los mandatos culturales de género y generadores de re-significaciones.

Reflexiones de María Cristina Ravazzola (Buenos Aires, Argentina)

Partimos de hipótesis que nos planteamos desde hace ya bastante tiempo, y que nos han hecho desarrollar prácticas que llegan a resultados auspiciosos, pero que no nos responden cabalmente a todo aquello que nos preocupa. Una de las preguntas que me formularon en estos intercambios se refiere a los ámbitos de desarrollo de las ejercitaciones comunicacionales, como las diferencias en las conversaciones entre pares en relación con las que tienen lugar entre miembros de un grupo familiar. Aunque puedo dar algunas respuestas desde mis experiencias, igualmente quedan flotando nuevas preguntas y aun afirmaciones como la que escuché hace muchos años al biólogo H. Maturana: los mayores impactos en aquello que podemos escuchar provienen de relaciones “ortogonales”⁸⁴ (cuestión que haría prevalecer el contexto de pares como el de mayor capacidad de influencia). Como ocurre cuando examinamos una práctica en contextos diferentes, es posible que cada contexto habilite ciertas rutas y desactive otras, y tal vez esa sea una línea de investigación muy pertinente.

Desde mis trabajos en comunicación reflexiva, que se desarrollan sobre todo, aunque no solamente, en el ámbito de las relaciones terapéuticas, las conversaciones con las colegas que provienen de las ciencias sociales me han ayudado a profundizar cuestionamientos, por ejemplo, cuál es el lugar de las patologías en las co-construcciones sociales. Esta pregunta surge cuando en un diálogo participan personas que están diagnosticadas de un modo y terminan actuando de modos que no encajan con ese diagnóstico, después de que en ese diálogo se generaron el escenario y la oportunidad para que tenga lugar la reflexión –especialmente con la mirada hacia adentro. Esto nos lleva a preguntarnos de qué hablamos cuando hablamos de “enfermedades psiquiátricas”, cuáles son los límites de nuestras construcciones sociales en la medicina y en la psicología, cómo podemos expandirlos, etcétera.

En la búsqueda de caminos fructíferos para lograr cambios que expandan las limitaciones que experimentamos las personas, las integrantes de esta diada nos hemos ayudado a complejizar nuestros puntos de vista y a no dar por sentadas afirmaciones, aun aquellas que en nuestra práctica nos resulten obvias. Y la gran pregunta que abre nuevos debates es ¿por qué pensamos que cambió lo que cambió?

⁸⁴ Ver Arratia y Campos, en este volumen.

Acerca de los autores

Roberto Arístegui. Psicólogo, Ph.D. en Ciencias Sociales. Profesor Titular, Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile. Director, Diploma Mindfulness Relacional, UAI. Miembro asociado, The Taos Institute. Autor de *Construccionismo social y discusión de paradigmas en psicología* (WorldShare Books, Taos Institute). Contacto: roberto.aristegui@uai.cl

Ángela Milena Blanco López. Psicóloga de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Especialista en Psicología Clínica de la Universidad Pontificia Bolivariana, vinculada con el Departamento de Bienestar Universitario de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Contacto: ambl79@hotmail.com

Virginia Bravo. Psicóloga y Mediadora. Magíster en Salud Mental. Miembro de la Fundación Interfas y de la Red de Trabajo para Diálogos Productivos. Rumbos Consultorios Interdisciplinarios. Paraná Entre Ríos. Argentina. Contacto: virginiabravo74@gmail.com

Rocío Chaveste Gutiérrez, Ph.D. Instituto Kanankil. Contacto: rchaveste@kanankil.org

Silvia Crescini. Licenciada en Psicología, terapeuta familiar, maestranda en Salud Mental Comunitaria, Universidad Nacional de Lanús. Profesora invitada Facultad de Psicología UBA, profesora invitada Estudios de Posgrado Universidad Nacional de Rosario. Contacto: silviacrescini@gmail.com

Dora Fried Schnitman, Ph.D. Directora, Fundación Interfas. Profesora de Posgrado, Universidad de Buenos Aires. Directora de tesis, Programa de Doctorado, The Taos Institute-Tilburg University. Codirectora, Red de Trabajo para Diálogos Productivos. Contacto: dschnitman@fibertel.com.ar, interfas@fibertel.com.ar

Martín Glozman. Licenciado en Letras, Universidad de Buenos Aires. Está finalizando una Maestría en Escritura Creativa en la Universidad Nacional Tres de Febrero. Docente en la Universidad Nacional General Sarmiento (Provincia de Buenos Aires), en el Ministerio de Educación, en escuela media y en Fundación Interfas. Publicó los libros *Salir del ghetto* (Tersites, 2011) y *Help a mí* (Milena Caserola, 2012) de narrativa autobiográfica. Se especializa en dialogismo y relatos en primera persona. Contacto: martinglozman@gmail.com

Carolina Hernández Gutiérrez. Psicóloga de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Especialista en Psicología Clínica de la Universidad Pontificia Bolivariana, vinculada con la Fiscalía General de la Nación en Bogotá. Contacto: leidcaro19@hotmail.com

Ibar Martínez Melella. Psicólogo y Profesor en Psicología. Doctor en Psicología. Miembro de la Fundación Interfas y de la Red de Trabajo para Diálogos Productivos. Rumbos Consultorios Interdisciplinarios. Paraná Entre Ríos. Argentina. Contacto: ibarmartinez74@gmail.com

María Camila Ospina-Alvarado. Psicóloga, Universidad de los Andes (Summa Cum Laude). Magistra en Psicología Clínica, Universidad Javeriana (Orden al Mérito Académico). Candidata PhD en Ciencias Sociales Taos Institute-Tilburg University. Directora y coordinadora de investigaciones (categoría A en Colciencias), adscrita al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales. Co-Coordinadora del GT CLACSO “Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales. Contacto: mospina@cinde.org.co

Elisa Petroni. Post-Graduate Diploma in Play Therapy (2001), Universidad de Surrey, Reino Unido. Licenciada en Psicología (2007) y Musicoterapia (1999 y 2002) Universidad del Salvador, Argentina. Docente en la Universidad Católica Argentina en Orientaciones Actuales de Psicoterapia e Historia de la Cultura. Miembro asociada y docente en Fundación Interfas. Contacto: epetroni@yahoo.com

Nelson Molina Valencia. Psicólogo de la Universidad de Los Andes en Bogotá, Doctor en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona, vinculado con la Universidad del Valle-Instituto de Psicología; en la actualidad Sub-Director de Investigaciones y Postgrados del Instituto. Contacto: nelson.molina@correounivalle.edu.co

María Cristina Ravazzola. Médica especialista en psiquiatría, terapeuta sistémica. Coordinadora de Equipos PIAFF (Programas de Investigación, Asistencia y Formación en Familias) desde 1983. Supervisora general, Fundación Proyecto Cambio (rehabilitación ambulatoria de adicciones) desde 1990, ambos en Buenos Aires, Argentina. Contacto: mravazzo2@gmail.com

Concebidos originalmente como una obra única, ambos volúmenes de este libro operan de forma complementaria y autónoma. El lector podrá abordarla por múltiples entradas y elegir su recorrido. En el volumen 1 se desarrollan los siguientes temas:

Marco teórico: innovaciones en el diseño de procesos de aprendizaje

Procesos generativos en el aprendizaje: complejidad, emergencia y auto-organización

Dora Fried Schnitman

Comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje

Mario Rodríguez-Mena García y Roberto Corral Ruso

Acerca de las prácticas dialógicas

Rosario Fraga Gómez

Prácticas dialógicas en psicoterapia e intervenciones psicosociales

Proceso generativo y prácticas dialógicas

Dora Fried Schnitman

Reflexiones de Silvia Crescini

Diálogo, performatividad y generatividad en la psicoterapia

Edgardo Morales Arandes, Paloma Torres Dávila, Solymar Solís Báez y Zoeli Ayala García

Reflexiones de Virginia Bravo, Ibar A. Martínez Melella, Dora Fried

Schnitman, Silvia Crescini, Edgardo Morales y Paloma Torres Dávila

Terapia familiar sistémica-construccionista. Lógicas sociolingüísticas que co-dicen

María Hilda Sánchez Jiménez

Reflexiones de Ibar Martínez Melella y Edgardo Morales Arandes

El operar terapéutico de Diálogos

Marcela Arratia Marzolo y Claudio Campos Garrido

Reflexiones de Roberto Arístegui, Jorge Leiva y Jorge Sanhueza

Modelo de terapia familiar reflexiva sistémica en un entorno hospitalario en Cuba

Rosario María Fraga Gómez y Elsa Loipa Araujo Pradere

Reflexiones de María del Rocío Chaveste Gutiérrez, María Luisa “Papusa” Molina López, Elsa Araujo y

Rosario Fraga

Terapia comunitaria: un espacio colectivo de diálogo y conversaciones transformadoras

Marilene Grandesso

Reflexiones de María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Ariel Gómez,

Ligia López Moreno, Luz Yanira Quintero Giraldo, James Alexander Melenge y Myriam Salazar

Henao

Reflexiones sobre saberes ancestrales y su relación con las prácticas dialógicas

Rocío Chaveste Gutiérrez y María Luisa “Papusa” Molina López

Reflexiones de Garbiñe Delgado, Sara Olivé, Josep Seguí, Elsa Araujo Pradere, Rosario Fraga Gómez y Dora

Fried Schnitman