

TESIS DE LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

(1990)



**LA TERAPIA FAMILIAR SISTEMICA EN EL
ABORDAJE DE NIÑOS CON PROBLEMAS
ESCOLARES.**

Cinthia Orozco De Gortari

México D.F. a 25 de julio de 1990

A los compañeros egresados y por egresar de la UPN

NOTA PRELIMINAR

Tengo la satisfacción de ver terminada esta tesis que desde el año de 1986 en que cursaba el 5o semestre de la carrera tuve intención de iniciar. Deseo informar que el esfuerzo que hube de realizar durante estos cuatro años a fin de llevar a feliz término este trabajo vale la pena ser subrayado ya que, al igual que los demás compañeros egresados de la UPN, transcurrí por la historia de la universidad como un fantasma, sin verme reflejada, comprendida o interpelada en ni por ninguno de sus órganos o departamentos.

Tengo necesidad de expresar la profunda satisfacción que siento por haber vencido todos los obstáculos que el destino de la universidad me tendió como estudiante y como egresada, candidata a título, y confesar, en honor a la verdad, que no obstante las trabas burocráticas, académicas, personales, técnicas, coyunturales, humanas, protocolares, políticas e históricas que dilataron mi proceso lo más posible, fui y soy una egresada extraordinariamente privilegiada, porque mi condición de universitaria -previa a mi ingreso a la UPN-, mis contactos y amistades personales, mi ubicación residencial a cinco minutos de Ajusco y transportación en carro propio y mi reciente contratación como investigadora en la universidad, me ofrecieron disyuntivas y abrieron puertas ante cada una de las adversidades y dieron cauce

a mi empeño personal. Pero el grueso de la población estudiantil de la unidad, proveniente de Ecatepec o La Villa, que viene a la universidad en dos o tres transportes públicos, que no es amiga de nadie ni ha sido contratada como académica en la UPN, no tiene absolutamente la menor posibilidad de titularse, así despliegue su máximo esfuerzo y haga derroche de porfía y paciencia.

A ellos, mis compañeros upenianos que aspiran a ser licenciados, dedico esta tesis, por el valor que tienen de intentar enfrentar un aparato impenetrable que sencillamente no es para ellos.

A Alana, mi niña, le pido perdón por las interminables -je irrepetibles!- horas que no compartí con ella a lo largo de estos años por estar encerrada en mi tesis.

Pero también, debo sí, algunos agradecimientos. Agradezco a mi entrañable UPN por existir y haberme dado la oportunidad de aprender, ¡no importa si con sufrimiento!

Agradezco el apoyo, milagrosamente constante, que recibí de mi asesor oficial y amigo, Mtro. Fernando Chávez A. que, por fortuna poco vista en los anales universitarios, ni se fue de sabático, ni se accidentó, ni pudo haber solicitado licencia por embarazo, circunstancia que posibilitó nuestro trabajo conjunto.

Agradezco también al Mtro. Eduardo Rodríguez Z. el haber visto mi proyecto con simpatía y haber puesto a mi disposición una computadora, brindándome a la vez consejo y orientación. Sin esta oportunidad, el trabajo hubiera salido a la luz meses después.

No tengo palabras para agradecer al compañero Juan Hernández F., con quien compartí largas horas en la sala de informática. Cuando mi desazón se hacía evidente por mi falta de experiencia en el diálogo con la computadora él, que estaba abrumado de trabajo, se levantaba y me regalaba su tiempo y conocimientos para que pudiera continuar con mi tesis. No fueron pocos mis momentos de desesperación ¡ya en la recta final de la odisea!, tanto que, en una ocasión en que mi desatino con la máquina me llevó a desesperado llanto y disponerme a tirar la toalla, Juanito se levantó una vez más, sin la menor obligación, me dijo "date una vuelta mientras arreglo tu programa" y se sentó más de una hora a preparar mis códigos de cómputo. Juanito es uno de esos "ángeles guardianes" que aparecen en el umbroso camino del mortal por cada cien hijos del diablo.

Por último, ¿por qué no?, quiero agradecer el valor y el tesón que Dios depositó en mí, porque no me dejé intimidar por el aparato, no me rendí ante las vicisitudes políticas, la ineficacia burocrática, el mal trato de algunos siniestros personajes administrativos, ni las docenas de trámites protocolarios para los que había que cazar a cada secretaria, maestro y fotocopiadador en sus horarios laborales (¡indescriptible!). Por-

que a pesar de todo y todos, ¡logré rendir este trabajo!

Ahora sí, como dice el poeta Walt Whitman: ¡Me canto y me celebro a mí misma!

"Educar para transformar"

Cinthia Orozco De Gortari

UPN

**LA TERAPIA FAMILIAR SISTEMICA EN EL ABORDAJE
DE NIÑOS CON PROBLEMAS ESCOLARES**

Indice de Contenidos

INTRODUCCION

1. CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE TERAPIA FAMILIAR SISTEMICA

1.1 Sistema

1.2 Estructura Familiar *Pag 32 a 64*

1.3 Ciclo Vital de la Familia

2. EL NIÑO SINTOMÁTICO Y LA FAMILIA *pag 77 a 138*

2.1 Caracterización del síntoma

2.2 Problemas de aprendizaje y familia

2.2.1 "Aprendiendo a aprender". Jay Green, 1989

2.2.2 "Patrones de interacción en familias con un chico con problemas de aprendizaje". Linda y Sandra Perosa, 1982

✓ 2.2.3 "Desviaciones comunicacionales: comparación entre padres de chicos con PA y padres de chicos normales". Pat Ditton, 1987

✓ 2.2.4 "Clima familiar y ansiedad en familias que tienen un chico con PA". Margalit y Heiman, 1980

3. ESCUELA, NIÑO SINTOMÁTICO Y FAMILIA

3.1 "El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela". Mara Selvini P., 1985

✂ 3.2 "La familia y la escuela: la utilización de recursos humanos para promover el aprendizaje". Bernice Z. Tucker y Dyson, 1976 157 d 161

✂ 3.3 "La entrevista familia-escuela: enfoque ecoestructural". Harry J. Aponte, 1976 169 d 173

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

4.1 Conclusiones

4.2 Propuestas

INTRODUCCION

El presente trabajo constituye una investigación que pretende introducir una nueva manera de abordar la problemática escolar (PE) del educando. Esta luz emana de la Terapia Familiar Sistémica (TFS) que, a lo largo de sus veinte y tantos años de existencia ha extendido su marco de operación desde la práctica clínica familiar hasta la intervención sistémica en instituciones.

El niño con problemas escolares (PE), objeto de estudio de esta investigación, es contemplado por la TFS en sus dos contextos más determinantes: el familiar y el escolar.

El abordaje sistémico de la disfuncionalidad institucional (en este caso la escuela) ha sido un desarrollo muy posterior a la práctica clínica familiar y deriva sus principios teórico-prácticos de ésta, siendo que sus postulados aún se encuentran en periodo de ensayo, por decirlo así. Por este motivo, buena parte de la presente investigación se centra en la presentación de los fundamentos de la TFS y su conceptualización del síntoma.

En la última parte del trabajo se muestran las opiniones y consideraciones de diversos terapeutas familiares (TF) que abordan la problemática escolar del niño, teniendo en consideración tanto su contexto familiar como su contexto escolar en un intento por:

- a) establecer principios teóricos válidos en lo tocante a las constantes que involucran la relación familia-escuela y
- b) proponer los modelos de abordaje terapéutico más eficientes y menos riesgosos.

Los PE del niño son un fenómeno que se ha estudiado desde diversos enfoques: el psicopedagógico, que se ha enfocado al bajo rendimiento escolar (BRE) y a los problemas de aprendizaje (PA); el neuropsiquiátrico, orientado a los casos de PA acentuados y/o atención dispersa o autística; el psicoanalítico, en casos en los que el BRE se asocia a problemas emocionales que involucran la introyección/proyección de objetos internos conflictivos o, incluso, cuando no está presente el BRE pero el alumno sufre depresión, fobias, enfermedades psicosomáticas que obstaculizan su aprendizaje, etc. Todos estos enfoques tienen como objeto al individuo sintomático.

Frente a estos enfoques, lo innovador del enfoque sistémico consiste en considerar como objeto de estudio al individuo sintomático junto con su contexto o contextos inmediatos, a saber, la familia y la escuela.

La TFS no se abocó directamente a abordar los problemas escolares sino que fue tomando carta de naturalización en este campo al

reflexionar que gran parte de las familias bajo tratamiento acudían a terapia por PE de los hijos:

"La reprobación y el BRE son temas relativamente inexplorados en la literatura familiar sistémica. Parece haberse delegado la tarea de formular teorías acerca de la problemática escolar a la psicología educativa, la psicología escolar y la educación especial -campos que siguen todos fundamentalmente una orientación individual-. Sin embargo, la mayoría de los TF lidia regularmente con el problema de las clases de regularización, las clases especiales o las batallas entre padres e hijos por causa de las tareas" (Green, 1989, p. 187).

Así, ha ido creciendo el interés dentro de este campo por desen- trañar y abordar dicha problemática desde un enfoque sistémico.

Sin la pretensión de ahondar en la historia, la epistemología y la ciencias que sustentan esta nueva disciplina, se puede decir que la misma aborda la conducta humana desde el nivel de lo interaccional-comunicacional, lo que remite al contexto donde ocurre la conducta problemática bajo consideración.

El campo que ha teorizado y en el que ha operado la TFS hasta años recientes ha sido fundamentalmente la familia. Con base en este trabajo se ha llegado al descubrimiento de la íntima rela- ción que guarda la conducta sintomática de un sujeto con la inte- racción familiar, ya sea porque es producida o es mantenida por

ésta. Así, en el contexto familiar, el portador del síntoma aparece no sólo como el emergente que expresa la disfuncionalidad del grupo sino como un elemento que equilibra, con su síntoma, a la familia en tanto sistema (S). Dicho en términos sistémicos, le aporta homeostasis. Ello hace que la propia interacción familiar sabotee la cura o la dificulte sin saberlo.

En años recientes, el alcance de la TFS se ha extendido a un contexto más amplio: la escuela. Esta es, pues, vista como un sistema (S) que comparte algunas características con el S familiar y que, además, conforma junto con éste el macrosistema que está involucrado directamente con la problemática escolar del niño.

Con la amplificación de su foco operativo -del sistema familiar al macrosistema familia-escuela-, los TF han extraído algunas conclusiones de gran trascendencia, entre las cuales se pueden mencionar las siguientes:⁶

No obstante la escuela se considere la "prolongación del hogar", priva entre ambas instituciones un clima de mutua culpabilización.

⁶ Vale aclarar que la mayoría de los autores citados han trabajado con poblaciones de niños clase media o de clases populares norteamericanas o europeas, que difieren del ámbito escolar popular en México.

- . Hay una tendencia escolar a derivar con cierta gratuidad a niños con BRE a grupos de recuperación para niños con PA, sin sondear en forma la interacción familiar en su totalidad.

- . La familia con un hijo con BRE se llena de culpa, lo que la lleva a asumir una actitud defensiva, de crítica a los textos escolares, a los profesores, al psicólogo escolar, a la directora o a las políticas escolares.

- . El psicólogo escolar es un personaje sin una asignación clara, sin una circunscripción laboral precisa en la escuela, pero de quien todos esperan que sepa y que resuelva.

- . El maestro escolar, quien está al frente de la clase, ocupa sin embargo un lugar de bajo prestigio ante las autoridades escolares y ante la familia.

- . Así como el BRE resulta con frecuencia un elemento homeostático en la familia, en el contexto escolar no es infrecuente que tras índices de reprobación, mala conducta y BRE se oculten problemas interaccional-comunicacionales de la institución.

Teóricos sistémicos han realizado diversos estudios e investigaciones que ponen en evidencia que el BRE es con toda frecuencia

enfrentado como PA, lo que supondría una etología orgánica que erradicaría o dificultaría de entrada el reconocimiento de factores familiares o familiar-escolares desencadenantes.

Con todo, aun cuando pudiesen comprobarse factores orgánicos del BRE, lo que indica el trabajo de la TFS es que, habiendo disfuncionalidad familiar, este sistema "utiliza" la enfermedad del niño, tornándola elemento familiar central, desviando con ello otros conflictos familiares que pudieran tener efectos más amenazantes para la misma. En estos casos, el sistema familiar "se organiza" en torno al síntoma estereotipando la interacción sobreprotectora y manteniendo o exacerbando con ello la sintomatología del chico.

"Típicamente (...) el paciente y la enfermedad asumen una posición central en la familia.

El papel central de la enfermedad en la familia hace que se pongan de lado otros problemas durante un tiempo.

Si dichos problemas son particularmente dolorosos o amenazantes para la estructura familiar, el papel centralizante de la enfermedad puede tornarse permanente.

Cuando esto ocurre, la enfermedad se transforma en el elemento en torno al cual se organizan los miembros, a la vez que otras resoluciones interaccionales son abortadas". (Frey, 1984, p. 252).

Esto significa que, aun cuando pudiese comprobarse la presencia de factores orgánicos en la etología del síntoma (en este caso los (PE), los miembros de la familia tienden a "organizarse" de inmediato en torno al miembro sintomático. Digamos, por ejemplo, que la madre se vuelve más sobreprotectora y desarrolla excesivamente sus cuidados de madre, desatendiendo su vida conyugal. Al

mismo tiempo el marido "olvidado" se vuelve periférico y los demás hijos se polarizan en bandos -con papá o con mamá- en esta especie de escisión familiar. Pueden producirse innumerables dinámicas familiares por la presencia de un miembro sintomático, lo importante es tener en cuenta que síntoma y dinámica familiar se relacionan estrechamente, de tal forma que cambiando una cosa, cambia la otra. Por ello siempre resulta pertinente intervenir en el sistema familiar -aun cuando hay grados de causalidad orgánica- ya que al modificar la dinámica familiar se retira el soporte estructural de síntoma y el niño puede entonces desarrollar su potencial cognitivo en lugar de quedar, por ejemplo, atajado por la sobreprotección de la afligida madre cuya conducta está, a su vez, apuntalada por el S.

Ahondando el planteamiento, se ha de explicar que el procedimiento contrario -trabajar primero con el niño sintomático para que cambie después la dinámica de su familia- no resulta automáticamente posible por el hecho de haber una relación circular o dialéctica entre síntoma y estructura familiar. El planteamiento de la TFS es justamente que el procedimiento tradicional de aislar a un niño sintomático de su contexto familiar para "arreglarlo" y posteriormente reinsertarlo en él, no es posible ya que éste actúa sobre él manteniendo su sintomatología, no obstante desee exactamente lo contrario. Ello debido a mecanismos sistémicos de reequilibramiento que precisamente se desarrollan en el decurso de la investigación.

Una situación similar ocurre en la escuela. Ante los altos índices de BRE y mala conducta se implementan medidas paliativas que no resuelven estructuralmente la situación y, en cambio encubren disfunciones institucionales que, en alguna medida, son parte del problema.

Es por ello que los TF proponen colocar en el foco de atención no sólo a los miembros de la familia sino también al personal significativo de la escuela y reunirlos a todos para abrir espacios sanos de comunicación tanto entre la familia y la escuela como entre los miembros del sistema escolar. Con dicho abordaje se pretende extraer los recursos humanos más útiles de cada participante, liberando al educando del papel de "chivo emisario" en que hubo quedado colocado dentro de la conflictiva interaccional familia-escuela.

Con frecuencia, tras el abordaje familia-escuela, es preciso llevar a cabo un proceso terapéutico completo con la familia para atender las disfunciones familiares que el síntoma del niño desviaba, ello evita que se revierta el proceso o brote sintomatología en otro miembro. En ocasiones también se continúa por su lado la intervención intraescolar con el propósito de sanear a fondo las deficiencias comunicacionales intrainstitucionales que hayan salido a flote.

La experiencia de la TFS indica que este tipo de abordaje sistémico basta por sí solo en la mayoría de los casos para resolver

la problemática del niño, cuando éste no padece de un PA severo con evidente etiología orgánica. Ello quedará ampliamente ilustrado en los casos reales citados a lo largo del trabajo.

En el 1er. capítulo del presente trabajo se presentan los conceptos fundamentales de la TFS para que se pueda empezar a percibir a la familia y a la escuela como un sistema, esto es, como entidades cuyas partes poseen la dinámica coherente, funcional y complementaria de un todo. Este capítulo también familiariza al lector con la terminología sistémica que es utilizada en el curso de la investigación.

En el 2do. capítulo se analiza la naturaleza sistémica del síntoma, su doble función de alerta y reequilibración del sistema y tipos de estructuras familiares relacionadas con determinados tipos de sintomatologías. Asimismo se revisa lo que son los PA en específico, dentro del contexto de la familia del sintomático.

En el 3o. capítulo se aborda la problemática escolar del niño, la relación entre éste y su familia, la relación entre el alumno y los protagonistas de la institución escolar y la relación entre familia y escuela. El capítulo queda ilustrado con numerosos casos reales.

El 4o. y último capítulo retoma conclusiones de algunos investigadores y las de la propia autora del presente estudio y muestra

propuestas concretas a ser desarrolladas como seguimiento.

1. CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE TERAPIA FAMILIAR SISTEMICA.

La TFS es, por un lado, una praxis terapéutica que consolida un estilo y se difunde ampliamente a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, como alternativa, principalmente, a las terapias individuales psicoanalíticamente orientadas que, amén de abarcar a pocos individuos, son de larga duración. En sociedades donde amplios sectores de la población demandaban ayuda, era necesario el surgimiento de terapias (T) que abarcasen a varios individuos, fuesen de corta duración y acarreasen cambios rápidos y de largo alcance. Es así como nacen las llamadas Terapias Breves, Terapias Estratégicas y Terapias Familiares como respuesta a las exigencias sociales de los tiempos.

Pero la TFS no es tan sólo una respuesta lineal a una necesidad de terapias (T) que duren poco y abarquen a mucha gente, sino que se va conformando a lo largo del tiempo como resultado de la coevolución de muchos factores que se influyen mutuamente e inciden unos en otros de manera circular, como dicen los sistémicos (o dialécticamente, como dirían los marxistas). Por un lado había en las sociedades la necesidad de curas más rápidas y extensivas a más miembros, por otro lado había en el mundo científico, exacerbadamente especializado, la necesidad de recuperar la mirada panorámica que pudiera dar coherencia, sentido y dirección a grandes flujos de disciplinas superespecializadas que, por haber reducido su foco a mínimos objetos o áreas de estudio, habían acabado por fragmentar la realidad y extraviar el sentido inte-

gral del quehacer humano.

Ante tal atomización -ya abordada por diversos autores desde el siglo pasado- y tal mundo aún sediento de grandes integraciones o síntesis, es que Ludvig Von Bertalanffy publica su obra capital *General Systems Theory* (1968), en un intento por unificar el pensamiento científico de la actualidad.

Afirma este científico que "...un problema fundamental planteado a la ciencia moderna es el de una teoría general de la organización" (Von Bertalanffy, 1976, pag. 34), así, "la teoría general de los sistemas es una ciencia general de la 'totalidad' y agrega que "se ocupa de 'todos organizados'" (Von Bertalanffy, 1976, pag. 37).

En su obra fundamental, Von Bertalanffy plantea la existencia de una dinámica y una forma de organización común a todos los S:

"Podemos muy bien buscar principios aplicables a S en general, sin importar que sean de naturaleza física, biológica o sociológica. Si planteamos ésto y definimos bien el sistema, hallaremos que existen modelos, principios y leyes que se aplican a S generalizados, sin importar su particular género, elementos y 'fuerzas' participantes." (Von Bertalanffy, 1976, pag. 33.).

Otro factor muy importante que coevoluciona junto con la necesidad de curas rápidas y extensivas y con la necesidad de desatomizar el conocimiento científico, es la influencia creciente que fue adquiriendo la antigua polémica acerca de si es posible cono-

cer al objeto o si en realidad se trata de una construcción subjetiva. En este sentido, Von Bertalanffy afirma que, si bien el ser humano está inserto en múltiples ecosistemas o S sociales cuya problemática él percibe como objetiva:

"...no se trata de objetos de percepción u observación directa, son construcciones conceptuales. Lo mismo pasa hasta con los objetos de nuestro mundo cotidiano, que en modo alguno son sencillamente "datos", como datos sensoriales o simples percepciones, sino que en realidad están contruidos con innumerables factores "mentales" que van de la dinámica gestaltista y los procesos de aprendizaje a los factores culturales y lingüísticos que determinan en gran medida lo que de hecho "vemos" o "percibimos" (Von Bertalanffy 1976, pag XVI).

Esta inquietud científica acerca de la objetividad o la posibilidad de conocer al objeto queda comprendida en lo que otros científicos de la segunda mitad del siglo desarrollan bajo el nombre de Epistemología Constructivista (Paul Watzlavick y Gregory Bateson) o Epistemología Cibernética, también llamada Circular o Recursiva (Wiener).

La influencia que la Cibernética tiene sobre la TFS es capital ya que, mientras las T tradicionales, psicoanalíticamente orientadas, despliegan su labor en busca de una "verdad oculta", cuya toma de conciencia (insight) irá disolviendo su efecto nocivo sobre la conducta, las T sistémicas trabajan sobre la base del descubrimiento de un discurso interpretativo de la realidad (familiar, en este caso) que resulte más útil, por cuanto no requiere de la conducta sintomática. Dicha interpretación alterna-

tiva puede ser incorporada por la familia en tanto le resulte verosímil.

Evidentemente, para que la familia deseche una interpretación de sí misma que la mantiene sintomática y adolorida e incorpore una nueva, es preciso que ésta no se oponga a su autoimagen potencial y rango de posibilidades ideosincráticas. Antes es menester que la interpretación eliminadora de la sintomatología penetre justamente por las puertas cognitivas y culturales que posee la familia.

De esta manera, el espacio interaccional entre terapeuta (T) y familia sigue un proceso de mutuo acomodamiento (en el sentido piagetiano), muy a la manera de la construcción del conocimiento en la Epistemología Constructivista (o Cibernética), donde "la percepción no es una reflexión de 'cosas reales' (...), ni el conocimiento una mera aproximación a la 'verdad' o la 'realidad'. Es una interacción entre conocedor y conocido" (Von Bertalanffy, 1976, pag. XVII).

Por último, la herramienta de trabajo por excelencia del TF es la comunicación, comprendiendo los efectos posibles que ella pueda tener sobre la conducta. Entre ellos, los efectos paradójales de la comunicación son característicamente utilizados por los T sistémicos de cualquier escuela. Sin duda, el texto de Paul Watzlavick et al, Pragmatics of Human Communication (1967)

es una de las biblias sobre las que descansa la praxis terapéutica bajo estudio.

Antes de pasar a la explicación de cada concepto sistémico, será útil anticipar resumidamente lo que es un Sistema (S): Un S es un conjunto de objetos interactuantes, cuya dinámica sigue patrones o secuencias repetidas de interacción que conforman su estructura y le confieren características de totalidad. Los S se movilizan para adaptarse a cambios tanto internos como externos, que les introducen desequilibrios y les obligan a producir respuestas reequilibradoras. Por lo mismo, un S siempre está en movimiento. Pensar en un S que ya resolvió todas sus contradicciones y equilibró todos sus desequilibrios, es pensar en un S muerto. La familia es, pues, un S que intercambia información, se comunica con su medio y nunca está en completo equilibrio, lo que la impulsa constantemente a desplegar cambios para preservarse como un todo. La familia, al igual que todo S, al funcionar como totalidad que lucha por adaptarse y preservarse, sacrifica con frecuencia a un miembro (el sintomático) en su afán de mantener su identidad.

Tal concepción de la familia y su funcionamiento será la base de la cual se partirá en TFS tanto para hacer el diagnóstico de la disfunción como para intervenir terapéuticamente. Dicha concepción servirá asimismo para hacer el traslado hacia el análisis de la escuela como un S y poder intervenir terapéuticamente en las relaciones intraescolares cuanto en las relaciones intersis-

témicas familia-escuela.

Un S implica fundamentalmente interacción y, en lo humano, la interacción ocurre mediante la comunicación, esto hace que al enfoque sistémico también se le llame, debido a énfasis particulares, enfoque interaccional-comunicacional.

Por último, es fundamental aclarar que el estudio de la TFS, no sólo pretende descubrir una serie de técnicas para lograr cambios en las familias sino, fundamentalmente, busca incorporar una visión del mundo, una 'rejilla' epistemológica alternativa para interpretar la realidad bajo una lente integradora y con sentido de totalidad (S dentro de sistemas dentro de macrosistemas...). De dicha visión (recursiva) de la totalidad, aquí interesan básicamente dos S: la familia y la escuela.

1.1 Sistema

La clasificación más amplia de S es la de S abiertos y cerrados. Los S cerrados sólo existen de manera artificial, creada por el hombre y, en cambio, lo que se percibe en la naturaleza son los S abiertos, es decir, aquellos que interactúan con su medio. El macrosistema que contiene a todos los demás es el Universo y éste es considerado por la mayoría de los científicos como el único S natural de naturaleza cerrada, puesta en evidencia por su dinámica entrópica (tendencia a máximos estados de desorden hasta alcanzar el cese de movimiento y expendio de energía), opuesta a la dinámica de progresiva organización e inversión de energía que presentan los S vivos, abiertos por excelencia.

Cuando aquí se hable de S se estará haciendo referencia a los abiertos puesto que los S humanos siempre interactúan con su medio. Aclarado esto se puede comenzar por presentar la definición más sencilla: un S es "conjunto de elementos en interacción" (Von Bertalanffy, 1976, p. 38). Muchas cosas entran en interacción sin constituir S, así que para enriquecer esta idea se agrega que a fin de constituir un S, los elementos deben de interactuar con regularidad, de tal suerte que a lo largo del tiempo describan secuencias o patrones repetidos de interacción.

El equipo organizador de los talleres de familias de AMPAG² describe:

"Los miembros de un sistema, (...) no lo son gracias a sus cualidades inmanentes, sino por su distribución o disposición en el sistema. El objeto no participa principalmente en el sistema por sus cualidades inherentes, sino por su valor posicional en el sistema." (Equipo de AMPAG,³ 1984, p. 112-113.)

En efecto, las cosas, con tener aspectos en común se pueden relacionar desde sus cualidades, por ejemplo: los brazos y las ramas de un árbol o bien la luna y una pelota, mas lo que hay que destacar respecto de aquello que forma S es la posición que ocupa en relación a los otros elementos dentro de la totalidad que los contiene.

El equipo de AMPAG precisa: "Un agregado se entiende por la sumatividad de sus partes, un se comprende por la disposición o arreglo entre sus partes" (Equipo de AMPAG, 1984, p. 114).

La circunscripción de un S no está dada totalmente por la naturaleza, sino que en su definición delimitativa interviene el ojo del observador, orientado por su interés particular y su objetivo prefijado. El llamado "corte epistemológico" del objeto de estudio es determinado por el observador. Las familias, en este sentido, son construcciones útiles desde las cuales el terapeuta

² Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupos.

³ En lo venidero se hará referencia a esta instancia como Equipo de AMPAG.

(T) puede aspirar a corregir conductas indeseadas. Al mismo tiempo, el sistémico sabe que el individuo constituye en sí un S (cuyas partes pertenecen a niveles lógicos diferentes del individuo) y que las familias son elementos de ecosistemas tales como las comunidades y la sociedad.

En relación a esto, Watzlavick señala:

"La definición de sistema y medio hace evidente que cualquier sistema dado puede ser subdividido a su vez en subsistemas. Los objetos pertenecientes a un sistema pueden considerarse como parte del medio de otro sistema." (Watzlavick, 1974, p. 118.)

Un S es, pues, un compuesto de partes organizadas cuyo comportamiento es diferente del de la suma de las partes individuales y cuya dinámica es el objeto de estudio de la Teoría General de los Sistemas (TGS):

"La teoría general de los sistemas (...) se ocupa de las funciones y las reglas estructurales válidas para todos los Sistemas, independientemente de su constitución material. Las premisas de esta teoría se basan en la intuición de que un sistema en su conjunto es cualitativamente diferente de la suma de sus elementos individuales y 'se comporta' de un modo distinto" (Simon et al, 1988, p. 336-337.)

Con esta última definición llegamos al principio de totalidad, característico de todo S. Mara Selvini lo explica de la siguiente manera:

"El sistema trasciende con amplitud las características individuales de los miembros que lo integran, no es una sumatoria de componentes sino que posee una complejidad y una originalidad propias, todo cambio de una de las partes afecta a todas las demás, influye sobre ellas y hace que todo el sistema pase a ser diferente de lo que era antes." (Selvini, 1985, p. 58.)

Se puede ejemplificar lo anterior con una sencilla referencia familiar: Si en un sistema-pareja nace un bebé, la relación entre los amantes cambia sustancialmente: se forma un triángulo. Esto no sólo implica que el tiempo antes compartido por los cónyuges disminuirá cuantitativamente sino que se modificará cualitativamente. Los sentimientos entre ellos desde ahora pasarán siempre por la persona del bebé en desarrollo, tanto para las negociaciones como para las culpabilizaciones y manipulaciones propias de la convivencia. No serán simplemente él y ella más un bebé, serán un él y una ella diferentes llamados padres.

Aquí es importante hablar de circularidad. Se trata de un término que comparten la Sistémica y la Cibernética y que afirma que un elemento B no puede ser influido por A sin ejercer a su vez influencia sobre él. Esta mutua influencia conforma cadenas circulares de retroalimentación o circuitos de retroalimentación en los que se engarzan los miembros de la familia. Ellos, al estereotiparse, se tornan disfuncionales pues impiden a los miembros encontrar comportamientos alternativos ante circunstancias familiares o cronológicas sustancialmente diferentes. Como ejemplo, piénsese en los padres que siguen tratando a sus hijos prepúberes como pequeñines y ven con indignación las respuestas de

autonomía e independencia que éstos comienzan a presentar.

La circularidad se ve muy claramente en las diadas, por ejemplo: una pareja. Se puede contemplar al esposo como autoritario y macho, por un lado y por el otro, a la esposa como dócil y sumisa. El concepto de circularidad permite analizar la conducta de uno como producto de la del otro y viceversa: el marido es autoritario porque su esposa se deja mandar, se somete a sus designios y sus quejas son frágiles lamentos victimistas. Al mismo tiempo se puede decir que la mujer es sumisa porque su esposo la regaña como a una hija, le ordena como a una sirvienta y le exige como a una empleada. Así, sus comportamientos embonan o, en lenguaje sistémico, se complementan y constituyen una cadena circular retroalimentante. La circularidad permite contemplar la conducta de un sujeto como resultado de la interacción con otro y no como parte de su esencia o naturaleza. Esto último es fácil de constatar al observar que los mismos personajes en diferentes contextos actúan de manera muy diferente -e incluso opuesta-: quizá la esposa se comporte en forma déspota y altanera con una sirvienta y el marido, sumiso y servicial con su jefe.

Simon et al. hacen la siguiente precisión, diciendo que los términos de circularidad o recurrencia:

"...se refieren a una secuencia de causa y efecto que remite a una primera causa y la confirma o modifica. (...) El modelo de circularidad más elemental es el denominado circuito de retroalimentación, su opuesto conceptual es la linealidad." (Simon et al, 1985, p. 63-64.)

Según la visión de causalidad lineal, -tan occidental y de la cual es difícil librarse indudablemente-: esa pobre mujer es víctima de un hombre malo, o bien, ese pobre hombre es culpabilizado y chantajeado constantemente por esa indigna mujer. De hecho, según el principio de circularidad, ambas versiones son verdades parciales.

Para lograr un cambio en la interacción, es más útil ver la situación circularmente, donde una conducta está en función de la otra, puesto que ello abre la posibilidad de modificar el circuito de retroalimentación, mientras que una naturaleza o esencia se presenta como imposible de alterar. La concepción circular de la conducta es, desde la epistemología recursiva, no sólo una realidad más abarcativa sino la más susceptible de cambio, ya que la lineal, al referirse a la personalidad o naturaleza del sujeto ataja el cambio. De ahí la utilidad de la primera para lograr efectos terapéuticos.

El concepto de circularidad es de vital importancia en el trabajo con TFS ya que para ella no existen culpables ni víctimas sino circuitos de retroalimentación en los que los miembros familiares quedan atrapados para malestar de todos.

Si se tiene en cuenta que todos los miembros del sistema familiar están engarzados en diversos circuitos retroalimentantes, se puede concebir a la familia como un complejo de circuitos constituidos por patrones repetidos de interacción. Dicho complejo apunta ya al concepto de estructura.

La estructura está delineada, pues, por el complejo de secuencias repetidas de interacción que, a lo largo del tiempo, van definiendo las posiciones de cada uno de los miembros en el S familiar. Las interacciones son determinadas por reglas familiares no necesariamente habladas -incluso negadas- que rigen intangible pero firmemente los espacios de acción y decisión de los miembros.

"Los miembros de una familia se relacionan de acuerdo con ciertas disposiciones que gobiernan sus transacciones. Estas disposiciones, aunque por lo general no son establecidas en forma explícita o siquiera reconocidas, constituyen un todo: la estructura de la familia." (Minuchin, 1977, p. 138.)

La estructura de una familia no es inmediatamente visible pues se requiere de tiempo para detectar las secuencias de interacción repetidas o recurrentes que la conforman. Las reglas que rigen las interacciones van apareciendo ante el observador tanto en los contenidos comunicacionales como en la repetición de los intercambios. Minuchin explica que:

"La estructura familiar es el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia." (Minuchin, 1977, p. 86.)

Watzlavick explica que extraer la estructura de una familia no difiere mucho de extraer la estructura lógica de un juego como el ajedrez, suponiendo que el observador no sepa de qué se trata y se coloque frente a los oponentes para observar su dinámica durante uno o varios juegos. A la larga, afirma Watzlavick, el observador infiere las reglas del juego y la meta final.

Lo que ocurre con un T al observar una familia es muy similar y de hecho la explicación de Minuchin acerca del concepto de estructura va de la mano con lo anterior. Dice "Las transacciones repetidas establecen pautas acerca de qué manera, cuándo y con quién relacionarse y estas pautas apuntalan el sistema" (Minuchin, 1977, p. 86) esto es, definen su estructura.

Aspectos que un T querría saber a fin de inferir la estructura familiar serían, por ejemplo:

"¿Quién es el portavoz de la familia? Si el padre es quien actúa como portavoz, ¿qué significa eso? ¿Quién lo designó para efectuar la presentación -para asumir la responsabilidad principal del primer contacto con una persona extrafamiliar significativa? ¿Asume la posición de portavoz debido a que es la figura ejecutiva de la familia? O acaso es la madre la verdadera lideresa ejecutiva que cede temporariamente su poder al padre en función de alguna regla implícita acerca del rol adecuado de los hombres? ¿Qué hace ella mientras su marido habla? ¿Secunda en forma tácita sus comuni-

caciones o, acaso, interfiere con él a través de medios verbales o no verbales?" (Minuchin, 1977, p. 139).

La estructura familiar debe de entenderse como un concepto dinámico que se resiste al cambio pero que cambia inevitablemente a lo largo del tiempo: "el sistema se mantiene a sí mismo. Ofrece resistencia al cambio más allá de cierto nivel y conserva las pautas preferidas durante tanto tiempo como puede hacerlo." (Minuchin, 1977, p..87).

Cuando las conductas de algún miembro rebasan regularmente los límites de acción que habían impuesto las reglas precedentes, el S "...excita mecanismos que restablecen el nivel habitual." (Minuchin, 1977, p. 87). Y agrega "Aparecen entonces requerimientos de lealtad familiar y maniobras de inducción de culpabilidad." (Minuchin, 1977, p. 87), que vuelven a colocar al "transgresor" en su posición habitual. Por ejemplo, cuando los hijos crecen comienzan a transgredir los límites que habían respetado precedentemente, entonces los padres aplican mecanismos de control que pueden tener éxito o fallar. Si ocurre lo segundo, los padres se ven obligados a renegociar las reglas y esto muy posiblemente lleva a una reestructuración del S familiar.

Por último, una metáfora útil que proporciona una imagen visual de la estructura es un prisma cuyos vértices son los diferentes miembros de la familia y cuyas aristas representan la interacción entre ellos, con la salvedad de que se trata de un prisma en

movimiento cuyos vértices intentan constantemente escapar a la fuerza de atracción de la estructura, hasta que lo logran. Con su desplazamiento movilizan a todos los demás y entonces el prisma va cambiando de una forma a otra a lo largo del tiempo. Dicha dinámica es determinada por los procesos adaptativos del S, en su eterna búsqueda de equilibrio.

Todos los S vivos tienden al equilibrio pero a diferencia de los muertos, han de adaptarse al medio y los cambios endógenos para conservarlo.

El equilibrio de los S cerrados significa el cese de su movimiento: el alcanzamiento de su máxima entropía, con lo que mueren. Mientras que los S vivos siguen una trayectoria opuesta en el sentido de crecer y complejizarse para irse adaptando. A fin de lograrlo deben de desplegar un sinnúmero de procesos que requieren de inversión de energía, realización de trabajo y eliminación de desecho, labor nada sencilla que recibe el nombre de autorregulación.

Para diferenciar estos dos tipos de equilibrio la TGS ha adoptado el nombre de homeostasis o bien de estado uniforme o estacionario al "equilibrio" de los S vivos. Dicho equilibrio en realidad nunca se alcanza y es por eso que continúan en movimiento hasta que mueren.

"Todo organismo se comporta como un sistema abierto. Estos se mantienen en constante incorporación y eliminación de materia, además de energía y/o información, constituyendo y demoliendo componentes sin llegar a alcanzar, mientras viva, un estado de completo equilibrio químico y termodinámico, sino manteniéndose en un "estado uniforme" (steady state) que es diferente de aquél." (Equipo de AMPAG, 1984, p. 117.)

Entonces la autorregulación es la capacidad que tienen los S para adaptarse. Esto lo logran mediante dos tipos de cambios: los de primer orden y los de segundo orden.

Los cambios de primer orden son movilizaciones dentro del propio nivel lógico de la estructura, tendientes a mantenerla, evitando desplazamientos demasiado grandes. También son llamados cambios homeostáticos. Los cambios de segundo orden son movilizaciones hacia un orden de cosas de un nivel lógico diferente del actual, en otras palabras, son cambios para que haya cambio. Se les llama también cambios estructurales o morfogenéticos.

Mara Selvini Palazzoli lo explica de la siguiente manera:

"En el primer caso se ponen en práctica operaciones que determinan un desplazamiento de las relaciones en el interior del sistema, con variaciones que no se apartan del esquema de funcionamiento preconstituido. En el segundo, las transformaciones implican el cambio de toda la organización del sistema." (Selvini, 1985, p. 59-60.)

Supóngase que la norma de llegada a casa para los adolescentes de una familia sea las 10:00 pm. y que uno de ellos comienza a

romper la norma, llegando a medianoche. Lo primero que hará el S será activar medidas contrarrestantes de dicho alejamiento de la norma (habrá regaños, amenazas o castigos). Dichas conductas pretenderían disolver la tensión en la que ha entrado el S familiar, a fin de lograr homeostasis (recuperar su calma y su estado de no cambio). Tales comportamientos corresponderían a los cambios de primer orden u homeostáticos.

Pero supóngase que el adolescente continúa rompiendo cada vez más frecuentemente la norma y que sus hermanos menores lo empiezan a imitar. Es muy probable que, entonces, tras un período de cambios de primer orden (castigos o incluso desplazamientos de la hora de llegada), sobrevengan, en caso de que ello no dé resultado, cambios de segundo orden o estructurales. Por ejemplo, entregarle un juego de llaves a los jóvenes. Estos serían cambios de segundo orden ya que desencadenarían cambios subsecuentes, que afectarían toda la estructura, tales como que los chicos se involucraran más a fondo con alguna amiga o comenzasen a experimentar con sexo, si no lo hubieran ya hecho. Los padres, por su parte, empezarían tal vez a organizar programas de pareja, al no tener que abrirle la puerta a sus hijos o, quién sabe, ahora con la ausencia más prolongada de aquéllos, se verían conminados a "verse de nuevo las caras" y cuestionarse su vida de pareja, etcétera. Un cambio de segundo orden en el S afecta la estructura de la totalidad.

Ahora nos preguntamos, ¿cuál es la manera en que los S reciben estímulo para activar cambios de primer orden o de segundo orden? Por medio de la retroalimentación. En Cibernética "La retroalimentación es un método que consiste en controlar un sistema reinsertando en él los resultados de su actuación pasada." (Simon et al, 1988, p. 59.)

En S vivos como las familias, la retroalimentación ocurre naturalmente. Se puede ilustrar con el ejemplo anterior: el adolescente llega tarde con frecuencia y ésta información estimula a los padres hacia el comportamiento de amenazar. Con las amenazas el joven se vuelve desafiante. Esta información se reincorpora al S, haciendo que aquellos corrijan o adapten su comportamiento a la situación, con la entrega de las llaves de la casa, o bien, ante la actitud desafiante del hijo, el S decide imponerle castigos, etcétera.

Dicho de otra manera, la retroalimentación se da junto con la circularidad a manera de información y corrección de conductas. La conducta de A tiene un efecto sobre B y la conducta de B tiene, a su vez, efecto sobre la de A, la cual ante lo que provocó en B, corrige o adapta su conducta. B hace exactamente lo mismo, bien entendido. Así la conducta de cada uno sirve de retroalimentación al S formado por A y B, a fin de que el otro se adapte a él.

Cuando la respuesta que A produce en B lleva a éste a alejarse más de la norma, se dice que existe retroalimentación positiva y cuando lleva a B a volver a la norma, se dice que hay retroalimentación negativa. De este modo, si la respuesta del jovencito hace que sus padres vuelvan a su comportamiento precedente (no regaños ni castigos), hay retroalimentación negativa), pero si por el contrario, la respuesta del joven hace que los padres intensifiquen su nueva conducta (más regaños y más castigos) o bien que asuman un comportamiento alternativo (darle las llaves), hay retroalimentación positiva.

"Las realimentaciones pueden ser negativas o positivas, las primeras atenúan o anulan el impulso al cambio, favoreciendo así la homeostasis. Las segundas amplían y refuerzan los estímulos para el cambio, favoreciendo la transformación." (Selvini, 1985, p. 58.)

La información que actúa como retroalimentación positiva activa en el S pequeños cambios adaptativos o de primer orden, o bien, cambios estructurales o de segundo orden. La información que actúa como retroalimentación negativa mantiene el S, volviendo a la norma.

Con base en esto último, se desemboca en el principio de que tanto la retroalimentación positiva como la negativa son necesarias y están presentes en los procesos de la vida, la una propiciando el movimiento y la evolución y la otra permitiendo la filiación, la identidad y el orden de los S.

La familia, como todo ser vivo, necesita cambiar y evolucionar y también necesita conservar normas y tradiciones para no perder su integridad e identidad. Los períodos de crisis y transformación y los de calma y homeostasis son intrínsecos a la vida familiar.

"Hay períodos de equilibrio y adaptación, caracterizados por el dominio de labores y habilidades adecuadas. También hay períodos de desequilibrio, desencadenados por uno de los miembros o el contexto. Estos impulsan el sistema hacia una nueva y más compleja etapa, durante la cual se deberán nuevas labores y adquirir nuevas habilidades. (Minuchin, 1981, p. 22.)

Esto mismo lo afirma Olson con sus palabras:

"Tanto la morfogénesis (cambio) como la morfostasis (no-cambio) son igualmente necesarias para posibilitar la existencia de un sistema familiar.

(...) Los sistemas familiares más viables son aquellos que mantienen un balance entre la morfogénesis y la morfostasis." (Olson, 1979, p. 12.)

Si un S vivo, tal como la familia, permanece en crisis y transformación acaba por desintegrarse. Si se ocupa exclusivamente de preservar las normas, acaba degradándose y tornándose disfuncional. Por ejemplo si una familia, con el propósito de evitar la entrada de "ruido" y desequilibrio, se aísla y cierra hacia el exterior, se degrada, tal como acontece con el agua estancada o como un sordomudo que, al no poder interactuar con el medio se estupidiza. La excelente obra del escritor Sergio Magaña -Los Motivos del Lobo-, llevada a la pantalla por el conocido director, Arturo Ripstein, bajo el nombre de El Castillo de la

Pureza, ilustra dramáticamente cómo un hombre aísla totalmente a su familia para preservarla de los "males" exteriores y al cabo de los años se vuelve incestuosa, perversa y viciosa. Este punto lleva directamente a la consideración del concepto sistémico de contexto.

Así como el contexto tiene vital incidencia en la evolución de un S, también resulta imprescindible para su comprensión cabal. Para ilustrar este principio básico, Paul Watzlavick cita una divertida anécdota del conocido científico Konrad Lorenz. Este se encontraba haciendo un experimento sobre el fenómeno de imprinting en patitos. El investigador gateaba describiendo un ocho y "graznaba", logrando que una hilera de patitos lo siguiera. Cuando levantó la vista, se percató de que un grupo de gente lo miraba horrorizado, pensando que era un loco de lo más original. En realidad, los miradores no podían reparar en los patitos, quienes se desplazaban muy por debajo del nivel de la crecida hierba. La conducta de Lorenz no sólo no era esquizoide, sino perfectamente exitosa por lo que respectaba al experimento. Los espectadores habían observado la escena descontextualizada. (Watzlavick, 1974, p. 22.) Con la anécdota, Watzlavick explica que el contexto no es algo además del fenómeno, sino parte esencial del mismo.

Por su cuenta, Minuchin cita a Ortega y Gasset: "Yo soy yo y mi circunstancia" y "Este sector de la realidad circunstante, forma la otra mitad de mi persona: Sólo a través de él puedo integrarme

y ser plenamente yo mismo." (Minuchin, 1977, p. 24).

En efecto, la gran filosofía que subyace al pensamiento sistémico es la de considerar el contexto en el que ocurre el fenómeno como parte del mismo, ya que ésto puede, incluso, modificar sustancialmente la visión original que se tenga de aquél. Tal es la postura básica que asume la TFS, desde la cual el paciente identificado es citado por el T junto con su familia -su contexto inmediato- y con el que guarda sin duda las ligas históricas y emocionales más determinantes.

Al interactuar con el individuo, el contexto potencializa y pone en juego aspectos profundos de su personalidad, que se expresan en ciertos tipos de conducta. Dicho de otra manera, aspectos intrapsíquicos del sujeto entran en "resonancia" con el contexto, asumiendo una expresión conductual al exterior⁴.

"La vida psíquica de un individuo no es exclusivamente un proceso interno. El individuo influye sobre su contexto y es influido por éste por secuencias repetidas de interacción." (Minuchin 1977, p. 30).

Los eventos mismos de la vida producen insights (tomas de conciencia) con frecuencia, influyendo en la vida interna del sujeto, así como los procesos internos de un sujeto lo llevan a interactuar de cierta manera con su contexto, influyendo sobre él.

Por último, para subrayar la importancia del contexto, Watzlavick, TF que ha realizado uno de los estudios más importantes sobre los efectos pragmáticos de la comunicación⁵, afirma:

"... la conducta que está fuera de contexto o que muestra algún otro tipo de comportamiento al azar o de falta de restricción, nos impresiona de inmediato como mucho más inadecuada que los errores meramente sintácticos o semánticos en la comunicación." (Watzlavick, 1974, p. 37.)

Por ejemplo, resulta más impertinente estornudar en medio de un concierto que equivocarse el nombre de alguien, y a éste se pueden agregar innumerables ejemplos.

Hasta aquí se vieron conceptos de TFS que pertenecen al campo general de la teoría sistémica (si bien con sus particularidades cuando son aplicados a la familia). En los próximos subcapítulos se revisarán dos conceptos exclusivos del campo de la familia, que forman parte de la herramienta básica del TF: la estructura familiar y el ciclo vital de la familia.

1.2 Estructura Familiar

En el subcapítulo Sistema se definió el concepto de estructura de una manera genérica y apenas se mencionaron algunos puntos que

aluden directamente a S. familiares.

En este subcapítulo se revisarán los rubros más relevantes que tienen que ver con la estructura de una familia: jerarquía, sub-sistema,, límites, permeabilidad, lealtad, alianzas, coaliciones, triangulaciones, complementariedad y simetría.

Este concepto es tan central en la definición de una familia y para la estrategia de intervención, que una de las escuelas más importantes de terapia familiar (TF) tomó su nombre de él: la Escuela Estructural, fundada por Salvador Minuchin, psicoanalista argentino que, una vez radicado en New York, se dedicó a la TF.

También para los efectos de la presente investigación, la estructura es de fundamental importancia, ya que sólo comprendiéndola a fondo se puede concebir el síntoma desde el punto de vista interaccional y abandonar así la concepción tradicional que lo contempla como la exteriorización de un conflicto interno.

Para abordar el término de estructura es preciso establecer la premisa básica de que la diferencia que hay entre un S y un montón de cosas es que el primero tiene una organización jerárquica que define la posición de sus componentes dentro de la totalidad y el segundo carece de cualquier tipo de organización.

La jerarquía, según el diccionario de TF:

En primer lugar define la función del poder y sus estructuras en las familias. A este aspecto de la jerarquía corresponde la diferencia de roles de padres e hijos y de fronteras entre generaciones (...)En segundo lugar, se refiere a la organización de los tipos lógicos o jerarquías lógicas, en el cual un orden inferior de tipos lógicos constituye un elemento de dentro de un orden superior. Por último, hay una jerarquía de niveles de sistemas cada vez más incluyentes (Simon et al, 1988, p. 205).

El primer punto, la jerarquía como distribución del poder, se entiende como los diferentes campos de decisión y acción que hay entre padres, hijos (los mayores, los menores, los varones, las mujeres) y cónyuges, básicamente. (Esta organización puede desde luego incluir a otras personas que desempeñen los roles mencionados).

El punto dos, la jerarquía como diversidad de tipos lógicos donde un orden inferior de tipos lógicos comprende los elementos de un orden superior, se refiere a que el individuo como S es de un tipo lógico diferente del S familia del cual el individuo es miembro, así como el S familia pertenece a un orden lógico diferente de la comunidad, que es un S del cual las familias son los constituyentes.

Por último, entender la jerarquía como una inclusión concéntrica de S dentro de S se refiere a relaciones tales como la que hay entre el subsistema cónyuges, que es de un orden jerárquico superior que el subsistema hijos pues se basta a sí mismo para su

existencia, mientras que el segundo presupone la existencia del primero, por eso se dice que es de un orden inferior.

Según la tercera concepción de jerarquía se tiene que cada S es totalidad y parte a la vez.

Al respecto dice Watzlavick:

"Un organismo vivo o un cuerpo social no constituye un conglomerado de partes elementales o de procesos elementales, es una jerarquía integrada de subtotalidades semiautónomas, que consisten en sub-subtotalidades y así sucesivamente. De esta manera, las unidades funcionales en todos los niveles de la jerarquía son, por así decirlo, bifrontes: actúan como un todo cuando "cuando miran hacia abajo" y como partes cuando "miran hacia arriba". (Watzlavick, 1974, p. 119).

Por la segunda concepción de jerarquía, se tiene que la relación que hay entre elementos de un nivel lógico son cualitativa y no cuantitativamente diferentes de las relaciones entre elementos de un nivel lógico diferente. Por ejemplo, la relación entre hermanos es sustancialmente diferente de la relación entre cónyuges y diferente de la relación entre familias o entre países. No cambian en intensidad, frecuencia o cantidad sino en calidad. Esto permite establecer un criterio para juzgar como disfuncional una relación de cónyuges que actúan como hermanos, o de hermanos que se comportan como amantes, etc.

Los subsistemas familiares básicos, o sea los que constituyen a la familia nuclear son: el conyugal, el parental, el filial y el

fraterno (sean los consanguíneos u otros parientes los que desempeñen dichos roles). Se describen a continuación:

Subsistema conyugal:

Para que haya subsistema conyugal, señala Minuchin, el vínculo no tiene por qué ser legal, basta el acuerdo entre dos personas respecto a su deseo de formar pareja. Incluso llega a afirmar que:

"...nuestra experiencia clínica con parejas homosexuales con hijos nos indica que los conceptos de terapia familiar son tan válidos con ellos como con parejas heterosexuales con hijos." (Minuchin, 1981, p. 17).

Para un T sistémico con una preconcepción acerca del deber ser, una pareja homosexual sería sustancialmente diferente de una heterosexual e incluso patológica respecto de ésta, pero el ojo sistémico repara meramente en el aspecto interaccional y desde ahí juzga la funcionalidad. Señala Minuchin que "Cada cónyuge debe ceder parte de sus ideas y preferencias, con lo que pierde individualidad y gana en sentido de pertenencia." (Minuchin, 1981. p. 17). Este es el aspecto que interesa al sistémico.

La preferencia sexual de los integrantes de una pareja no es criterio sistémico para juzgar disfuncionalidad (ni es lo que le duele a la propia pareja que busca ayuda profesional). El criterio sistémico es la flexibilidad que presentan los miembros de la pareja para crear conductas alternativas que le permitan crecer a

uno y dejar crecer al otro.

El subsistema conyugal existe haya hijos o no, se viva con la familia de origen o no y sus miembros, a fin de que subsista la relación conyugal, deben de proteger su subsistema. Por ejemplo, es muy común que las parejas dejen de serlo a partir del momento en que tienen hijos, con el subsecuente surgimiento de madres sobreinvolucradas con hijos y padres periféricos. De ahí el énfasis de Minuchin en la protección funcional del espacio conyugal:

"Una de las labores más importantes del subsistema conyugal es desarrollar límites que protejan a la pareja y le proporcionen un espacio para satisfacer sus necesidades psicológicas, sin la intrusión de la familia política, los hijos y otros (Minuchin, 1981. p. 17).

Volviendo al criterio -no moralista- sino puramente interaccional del TFS, se pueden concebir los triángulos amorosos funcionales y los disfuncionales. Piénsese en una familia con cinco hijos pequeños donde la esposa, debido a un accidente lesionante no puede tener relaciones sexuales con su marido. Durante ese prolongado periodo el marido se involucra con una tercera persona. Es probable que, tras un sondeo sistémico, se conciba ese triángulo como funcional porque el subsistema parental se ha conservado, gracias a la tercera involucrada, en beneficio del S familiar, en lugar de llevar a un rompimiento quizá de peores consecuencias para todos.

No así el caso de un hombre que, a poco de estar casado, se involucra con una jovencita. En este caso es muy probable que el sondeo sistémico lleve a pensar que el triángulo es disfuncional y obstaculiza las relaciones entre la pareja conyugal, puesto que le impide aplicar todo su potencial humano en su relación amorosa.

La pareja es vista por Minuchin como el recinto seguro desde el cual enfrenta el mundo y realiza actividades enriquecedoras: "El subsistema conyugal puede ofrecerle a la pareja el apoyo necesario para enfrentar el mundo extrafamiliar, a manera de "oasis" respecto a la tensión ambiental" (Minuchin, 1981. p. 17). Con todo, explica, cuando la relación se torna limitante para ambos o uno de los miembros en lugar de ser una plataforma de desarrollo y expansión, se produce malestar y el mismo puede llevar a la ruptura del S:

"...si las reglas del subsistema se tornasen tan rígidas que las experiencias que la interacción extrafamiliar le aporta a cada cónyuge no puedan ser incorporadas a la pareja (...), los cónyuges pueden sentir la necesidad de disolver el sistema(...)" (Minuchin, 1981. p. 17).

Para Olson la relación conyugal es la llave para todas las otras relaciones familiares y si hay problema en la pareja lo más seguro es que habrá conflictos en el subsistema parental (Olson, 1979. p. 9).

Subsistema Parental:

Involucra la relación de los padres hacia los hijos, estableciendo las obligaciones y derechos de aquellos en cada familia en particular. El subsistema parental se encarga básicamente del cuidado de los hijos y en ese sentido cada familia se organiza a su manera para desempeñar dicha labor. Por ejemplo, hay familias en las que sólo la madre ejerce la función de criar a los hijos, mientras que hay familias donde padre y madre, fuertemente unidos, ejercen el cuidado y educación de la prole. Hay familias, sin embargo, en las que falta uno de los progenitores, entonces el S designa tácita o explícitamente al hijo mayor para entrar en apoyo del progenitor solo.

La asignación de poder parental a un hijo constituye un recurso natural en las familias numerosas, en las familias con un solo progenitor o en familias en las que trabajan ambos padres. (Minuchin, 1977. p. 120).

El uso de este recurso es muy válido aunque, como todo aspecto familiar, puede ser funcional o tornarse disfuncional. El hijo parental puede ser la fuente de apoyo (y sobrevivencia) del S o bien, si la delegación de autoridad no es clara o si los padres abdican totalmente en su función, este hijo puede quedar "atrapado" entre los padres y los hermanos o puede quedar sobreexigido y rebasado en su capacidad para encarnar las responsabilidades que exige su papel. (Minuchin, 1977. p. 150).

Los adultos, al volverse padres, desarrollan la capacidad de proteger y socializar a los chicos, aunque esto es algo que, por ser aprendido en la marcha, se realiza con mayor o menor grado de deficiencias y errores. Con todo, los padres tienen el derecho de tomar decisiones respecto de los hijos y son quienes determinan el papel que éstos ocuparán en la familia.

Una observación de vital importancia es aceptar que el proceso de la crianza de los hijos implica enfrentamiento:

"Es imposible que los padres protejan y guíen sin, al mismo tiempo, controlar y restringir. Los niños no pueden crecer e individualizarse sin rechazar y atacar. El proceso de socialización es inevitablemente conflictivo". (Minuchin, 1977. p. 60).

Se entiende que hablar del subsistema parental remite directamente a la existencia de su contraparte, el subsistema filial. El contacto entre estos dos subsistemas permite a los hijos incorporar aquello que debe esperar de los adultos, quienes tienen más fuerza y poder, afirma Minuchin. También elaboran el concepto de autoridad, ya sea como algo racional o bien como algo arbitrario. Aprenden qué tanto son apoyadas sus necesidades por el sistema y aprenden las formas de comunicación que resulten más eficaces dentro de su ámbito familiar. En su contacto con la familia, los chicos aprenden maneras de relacionarse con el mundo, aprenden valores y formas de pensar. Tanto más amplia sea la visión de mundo que incorporen a través de la vida familiar, tan-

to mayor será su posibilidad de aprehender la realidad e interactuar con ella.

Cuando las familias con hijos adolescentes entran en crisis, el TF les transmite lo inevitable de su enfrentamiento y los ayuda a extraer el mayor aprendizaje posible de él.

El proceso de crecimiento de los hijos exige continuas negociaciones con sus padres y una creciente delegación de autoridad y autogestión por parte de ellos. (Minuchin, 1981. p. 18).

Subsistema fraterno:

Desempeña un papel fundamental en el desarrollo del niño ya que "...es el primer laboratorio social en el que los niños pueden experimentar relaciones con su iguales" (Minuchin, 1977. p. 96-97). Tan es así que los chicos que crecen sin hermanos aprenden tempranamente a acomodarse al mundo adulto, mostrando por un lado un desarrollo precoz y, por otro, "pueden mostrar dificultades para el desarrollo de la autonomía y la capacidad de compartir, cooperar y competir con otros" (Minuchin, 1977. p. 97).

En efecto, un chico que crezca sin hermanos y sin la posibilidad de un contacto importante con sus iguales puede desarrollar vínculos inadecuados con su madre o, en ausencia de ésta, con su nana, etc. que tenderán a la sobredependencia respecto a la per-

sona que lo cuida y a una demanda exagerada de atención y mimo.

En el subsistema fraterno, los chicos aprenden a apoyarse y constituir vínculos de lealtad y alianza, pero también desarrollan la capacidad para formar coaliciones. Aprenden a disfrutar del juego, atacar y defenderse, echarse la culpa o perdonar, señala Minuchin.

El subsistema fraterno brinda al niño la posibilidad de formar equipo, pero también reseña al pequeño acerca de lo que son las "diferencias entre iguales". A este respecto vale la pena mencionar que hay una extraordinaria cantidad de mitos que los padres (que infelizmente no estudian para hacerlo) manejan respecto de los hijos, como por ejemplo: "Los padres quieren igual a todos sus hijos" o "entre hermanos no debe haber pleitos". En realidad, el subsistema filial es lo más parecido que hay a la humanidad, donde "todos somos hermanos" y, sin embargo, unos hermanos matan, roban y explotan a otros; unos hermanos son aliados y se coalicionan contra otros; unos hermanos son tratados de una manera por "papá gobierno" y el resto de diferente manera; unos hermanos fueron dotados de algunas cosas por la "madre naturaleza" y otros, de otras.

Un punto es que la igualdad entre hermanos sea deseable y otra muy diferente es que sea real. Así encara el TF las cosas y así las maneja en cada familia. Para él, por consiguiente, las riñas y mutuas acusaciones entre hermanos son maneras de aprender habi-

lidades y de aprehender el mundo y, en principio, no las considera disfuncionales.

Límites:

El concepto de límites es una abstracción que permite acotar un subsistema, no en términos de consanguinidad (que no es un elemento sistémico en absoluto) sino en términos de interacción entre aquellos que lo constituyen y que, por lo mismo, puede incluir personas que no tengan parentesco sanguíneo, pero que compartan el tipo de interacciones que caracterizan a dicho subsistema. Concretamente, Minichin afirma que: "Los límites de un subsistema están constituidos por las reglas que definen quiénes participan y de qué manera." (Minuchin, 1977, p. 88), En otras palabras, circunscriben las interacciones, designan a los protagonistas y determinan hasta dónde actúan unos y hasta dónde otros.

Steinglass, al hablar del límite en Biología, afirma que es la "... estructura que facilita o impide el paso de materiales entre el organismo y su medio envolvente." (Steinglass, 1982, p. 307), Con ello transmite la idea de que los límites son la frontera (interaccional) que facilita o impide el paso de información entre dicho S y su contexto. Por ejemplo, si en una familia donde los hermanos tienen cierta comunicación en determinado lugar y hora, si el padre se escondiese para espiarlos y ellos lo descu-

briesen, se sentirían profundamente contrariados e incluso traicionados. ¿Por qué? Porque el padre habría transgredido los límites, más allá de lo que tácitamente el S había aceptado como circunscripción del subsistema fraterno.

Hay muchos factores que ayudan a delimitar un subsistema, como por ejemplo las paredes, el contexto temporal, etcétera. "... Pero la claridad de los límites que aparecen depende directamente de la claridad de los patrones interaccionales que se dan entre las personas." (Steinglass 1982, p. 307).

Desde el punto de vista sistémico, pues, si bien hay factores que ayudan a delinear un S, tales como los arriba mencionados, lo fundamental en este concepto es el conjunto de reglas (tácitas o explícitas) que determinan el espacio de actuación de cada miembro.

A medida que el individuo interactúa con la familia, afirma Minuchin, experimenta el mapa del mundo. Esto es, aquellos lugares en que puede hacer lo que le venga en gana, otros donde debe ser cauteloso, otros adonde no puede ir. Estas fronteras están demarcadas invisiblemente por el comportamiento de los otros. (Minuchin, 1981, p. 12).

Afirma, además, que cuando los límites son transgredidos, "las consecuencias de la transgresión se traducen en diversos sentimientos -culpa, ansiedad- o actos -extradición y condena-".

(Minuchin, 1981, p. 12). Son parte de los recursos de un S para mantenerse a sí mismo.

La característica que se asocia inmediatamente con el concepto de límite es la permeabilidad, es decir, la facilidad o no con la que la gente se mueve a través de ellos. (Steinglass 1982, p. 307). Esto tiene que ver con los espacios de cada individuo como grupo como subsistema y de qué tan clara y/o consistentemente delimita cada S sus espacios o responde al llamado de otros subsistemas.

Los límites permiten delinear la estructura familiar, por lo tanto, cuando la demarcación de los mismos no es clara, la estructura se afecta. La claridad de límites no se refiere a la no transgredibilidad sino al reconocimiento de los espacios.

Lo contrario de límites claros son límites difusos, es decir aquellos que no delimitan con precisión los espacios de acción de cada miembro o subsistema. No es que los límites sean transgredidos por vía de la fuerza sino por su falta de consistencia y claridad.

Por otro lado están los límites rígidos que se caracterizan por impedir el paso de información y, con ello, de afectividad. Los límites rígidos impiden una comunicación adecuada y aíslan a los miembros de la familia.

Cabe mencionar la falta de límites, esto es, la falta de reglas para delimitar los espacios de acción y decisión de los miembros familiares.

Los límites difusos generalmente aparecen en familias amalgamadas, esto es, en las que los miembros viven muy pegoteados, donde hay poca intimidad individual y todos se meten en los asuntos de los demás. Son familias que expresan exageradamente sus emociones y reaccionan intensamente al llamado de los otros. Las familias "a la italiana" ilustran bien este estilo.

Los límites difusos también pueden aparecer, aunque menos frecuentemente, en familias no pegoteadas pero que, al reunirse, se entrometen en la vida e intimidad de los demás. La autora las llamará aquí familias entrometidas, para diferenciarlas de las anteriores.

Los límites rígidos se encuentran en las familias desligadas, según la conceptualización de Minuchin. La autora prefiere dividir las en familias desligadas y, por otro lado, familias rígidas. En las primeras, difícilmente unos miembros se enteran de la vida de los demás y no es fácil que acudan al llamado de los otros miembros. Hay aislamiento y poca comunicación. Un estereotipo puede ser la familia "a la norteamericana", donde cada quien vive para sí. Otro estereotipo es la familia de Netzahualcōyotl donde cada quien sobrevive como puede y no hay una convivencia

regular.

El otro tipo es la familia rígida que, a pesar de convivir, se comunica poco y expresa mínimamente sus emociones, mas no por falta de contacto (como en la anterior) sino justamente por rigidez de los límites. Característico de estas familias es que están sobreorganizadas y las reglas que apuntalan su estructura no son negociables. Valga de ejemplo una familia extremadamente conservadora de las clases llamadas "bien".

Los autores difieren un poco en su clasificación y terminología pero en sus descripciones se pueden apreciar fundamentalmente estos cuatro estereotipos, entre los cuales se ubican la mayoría de las familias, que fluctúan entre una y otra posición.

Dichos rasgos no necesariamente aluden a una patología o disfuncionalidad sino puede tratarse de rasgos culturales; por ejemplo, las familias suecas son menos amalgamadas que las familias latinoamericanas en general; las familias de principios de siglo eran más rígidas en términos generales que las familias modernas, etc. Estos rasgos también pueden responder a fases críticas por las que atraviesan las familias; por ejemplo, ante la muerte de un hijo, pueden amalgamarse; durante la adaptación al exilio, pueden rigidizarse, etc. Ello podría verse como mecanismos adaptativos saludables y necesarios.

Dichos rasgos no necesariamente aluden a una patología sino a un estilo de ser en el que no es raro que intervenga la propia cultura. Por lo mismo, el TF debe de tenerlo en cuenta para su diagnóstico.

Lo que en TF se considera disfuncional es la rigidización de cualquiera de las posturas mencionadas, esto es, que la familia no tenga la capacidad para mostrar formas alternativas de conducta a lo largo del ciclo vital de la familia y las crisis contextuales.

Lealtad, alianzas y coaliciones:

La lealtad en TF se entiende exactamente como en el diccionario, esto es como un "...cumplimiento de lo que exigen las leyes de la fidelidad" (Dic. Aristos). De hecho es una definición muy interaccional ya que apela a lo que se verifica en la conducta externa de la persona leal y no alude al sentimiento interior (subjetivo e inprobable, por lo demás). En ese mismo sentido la define el diccionario de TFS, diciendo que se trata de adhesión a leyes que definen la pertenencia a un grupo y la amenaza de expulsión si aquellas fueren transgredidas (Simon et al, 1988, p. 212).

Las relaciones de lealtad en las familias no se pactan verbalmente sino que van sobreentendiéndose como resultado de la conso-

lidación particular de ciertos vínculos a lo largo de la historia familiar. Es muy común, por ejemplo, que haya relaciones de lealtad dentro de cada subsistema, así, entre hermanos se cubren faltas, se "hacen la balona" ante los padres. Los padres, a su vez, generalmente se unen y guardan lealtad en su labor de cuidar y educar a los hijos. Empero, cuando se habla de disfuncionalidad ocurre exactamente lo contrario, por ejemplo, que un hijo se una a uno de los progenitores en contra del otro, proceso que a su vez lo sustrae del grupo de hermanos como uno que "no es tan igual". En familias muy numerosas puede ocurrir que se formen bandos de hermanos (hombres vs. mujeres o bien, los que están de acuerdo con papá y los que están de acuerdo con mamá o bien, los hijos mayores vs. los hijos menores, etc.). Entonces es muy posible que un hijo no logre definir expeditamente su posición y se vea incapaz de establecer vínculos de lealtad con uno u otro grupo.

Independientemente de que el cónyuge de una persona tenga razón o no, su compañero se guardará sus opiniones negativas sobre él para sí, evitando comentarlas con los padres del cónyuge, con los amigos comunes, con la familia extensa, etc. Ello obedece a un sentimiento de lealtad conyugal, merced al cual "la ropa sucia se lava en casa" o, en última instancia, se ventila estando la pareja presente. Cuando hay disfuncionalidad, sin embargo, lo común es que se rompa toda lealtad conyugal y uno se exprese mal del otro a sus espaldas.



91843

Los vínculos de lealtad de un hijo parental pueden complicarse ya que éste formará parte del subsistema parental y fraterno al mismo tiempo. Lo que ocurre con alguna frecuencia es que el hijo parental se vuelque enteramente contra el subsistema fraterno (sus hermanos) y se vuelva autoritario, pero también puede suceder que el hijo parental pueda servirle de apoyo al subsistema parental -ser leal a este S- sin volverse tirano con el fraterno.

Una situación disfuncional muy común, como se verá adelante es que progenitores que estén de pleito triangulen un hijo, pasando su hostilidad a través de él y colocándolo en un verdadero conflicto de lealtades.

La lealtad está íntimamente vinculada al concepto de alianza y coalición. Estos deben de entenderse en TF exactamente como dentro del lenguaje cotidiano. Cuando dos o más miembros de una familia se apoyan, se cubren mutuamente las faltas y se comunican frecuentemente y con soltura, se dice que están aliados.

"Wynne postuló que el alienamiento o la alianza entre dos o más personas automáticamente tiende a separarlos de los demás participantes del sistema" (Simon et al, 1988, p. 25), con lo cual se definen de inmediato las coaliciones. Esta dinámica ocurre precisamente por el principio de totalidad y circularidad que hacen que al moverse una parte el resto se afecte y, además, en forma retroalimentante merced a lo cual se polarizan las posiciones,

delineándose claramente.

En efecto, es raro que dos miembros de una familia puedan aliarse sin que ello llame por otro lado a una situación de coalición respecto de otros miembros del S.

Las coaliciones pueden se pueden producir intergeneracionalmente, por ejemplo, madre-hijos contra el padre, o bien, entre un miembro de la familia nuclear y una miembro de la familia extensa, por ejemplo, la esposa con su suegra en contra del esposo de la primera.

Cuando hay alianzas entre hermanos es casi seguro que unos estén a su vez aliados con uno de los padres y los otros estén aliados con el otro progenitor, lo que al mismo tiempo hace que un bando -formado por progenitor y hermanos- esté en coalición contra el otro bando. Supóngase que en una familia haya tres hermanos. Ante el pleito entre los padres, el varón mayor se alía con la madre y los dos menores, con el padre, constituyendo dos bandos claramente definidos al interior del S familiar. Otro ejemplo puede ser el de una familia con numerosa prole en la cual, ante el desentendimiento entre los padres se coalicionen las hijas y la madre contra los hermanos y el padre.

Con todo, es muy importante recordar que el concepto de estructura familiar es dinámico, por lo que la estructura que aparece en un momento del ciclo vital de la familia, se ve muy modi-

ficada años -quizá meses- más tarde. Para ilustrar, se puede utilizar el mismo ejemplo anterior en el que se perfilaron el bando de los varones contra el de las mujeres. En esta misma familia, durante la adolescencia y juventud de la prole puede ser que una de las hijas se vuelva el apoyo y confidente del padre y un varón, quien más proteja a la madre.

Por lo anterior, se popularizó entre los TFS la idea de la estructura familiar como "la eterna danza de las coaliciones cambiantes" (Hoffman, 1987, p. 33).

Triangulaciones:

La triangulación es un fenómeno que ocurre cuando dos miembros de una familia utilizan a un tercero de distinta generación o jerarquía para regular la relación entre ellos, colocando involuntariamente a dicho elemento regulador en una posición extremadamente comprometida que, casi irremisiblemente, da por resultado su sintomatización.

Haley dice al respecto:

..un progenitor, generalmente la madre, se alía sistemáticamente en contra del otro, ella protestará porque él es demasiado duro con el chico, mientras él lo hará porque ella es demasiado blanda. Este triángulo puede describirse de muchas maneras, una de ellas, muy útil, es ver a un progenitor como "sobreinvolucrado" con el chico.

Frecuentemente, la madre se muestra a la vez servicial y exasperada con el chico y frustrada en sus intentos de manejarse con él. El padre es más periférico y si interviene para ayudar a la madre, ella lo ataca y él se retira, dejándola incapacitada para manejarse eficazmente con el chico. Esta pauta se repite incesantemente, impidiendo que el niño madure y que la madre se desenganche de la crianza en beneficio de una vida propia más productiva. En tanto la pauta subsiste, el niño se convierte en el medio para que los padres se comuniquen acerca de los problemas que no pueden encarar directamente (Haley, 1980, p. 48).

Lo nocivo del proceso es que todos los miembros están enfrascados en circuitos de retroalimentación que les impiden zafarse y, por lo tanto, mantienen la pauta disfuncional.

Se puede decir que prácticamente siempre que hay patología en una criatura, se pueden detectar triangulaciones en torno a su sintomatología.

Son cuatro los triángulos típicos que involucran a un hijo, estudiados por Minuchin (1977, cap. V) y por Hoffman (1987, cap.): conflicto de lealtades, coalición progenitor-hijo, ataque al desviado y protección al desviado. Se explican a continuación:

Conflicto de lealtades.- Ambos progenitores, estando en conflicto abierto entre ellos, tratan de ganarse el apoyo del hijo contra el otro. El niño, envuelto en tal conflicto de lealtades, puede presentar típicamente mala conducta y/o BRE.

Coalición progenitor-hijo.- Uno de los progenitores se gana al hijo en su labor de atacar a su cónyuge. El niño así apoyado adquiere poder pero culpa también y acaba sintomatizando.

Ataque al desviado.- Hay un desacuerdo no abierto entre los padres, mismo que es desviado hacia la mala conducta del hijo, que logra con ello unir de alguna manera a sus padres y regular su beligerancia.

Protección al desviado.- El desacuerdo encubierto entre los padres es desviado hacia los cuidados del hijo enfermo quien, con su mal, regula la distancia entre aquellos.

Simetría y Complementariedad:

La simetría y la complementariedad representan las dos maneras fundamentales en que dos personas pueden interactuar, a saber, desde la posición de iguales o bien, como interlocutores de distinta jerarquía. Estas posiciones pueden caracterizar el estilo de relación entre dichas dos personas o bien, pueden referirse a un periodo o intercambio en específico.

La simetría y la complementariedad en las relaciones humanas tienen que ver con la tendencia al cambio y la tendencia al no-cambio de los sistemas y, por lo tanto, son necesarias en los

procesos de vida. Por lo mismo, resulta un mito absurdo la idea de que el no enfrentamiento y la no crisis sea la meta de toda relación sana y armónica. Piénsese en niños que nunca cuestionan la autoridad de los padres. Serían peleles sin desarrollo ni voluntad propia y sin la posibilidad de nunca guiarse a sí mismos en la vida. Ya cuando se hablaba del subsistema parental, se decía que donde hay proceso de educación tiene que haber imposición por un lado y desafío por el otro, en otras palabras, enfrentamiento. Los hijos tienen que cuestionar la autoridad de los padres para aprender. En una pareja muy "dispareja" tiene que haber pleitos de tanto en tanto a fin de nivelar las cosas. Por otro lado, no se podría concebir una relación duradera donde sólo hubiera antagonismo o sólo adaptación, ya que demasiada crisis o demasiado estancamiento matan un S.

Dice Watzlavick al respecto:

"La simetría y la complementariedad en la comunicación no son en sí mismas 'buenas' o 'malas', 'normales' o 'anormales', etc. Ambos conceptos se refieren simplemente a dos categorías básicas en las que se puede dividir a todos los intercambios comunicacionales. Ambas cumplen funciones importantes y, por lo que se sabe sobre las relaciones sanas cabe llegar a la conclusión de que ambas deben estar presentes, aunque en alternancia mutua o actuando en distintas áreas ". (Watzlavick, 1974, p. 104).

Mas adelante agrega:

"...no sólo es posible, sino también necesario, que los dos participantes se relacionen simétricamente en algunas áreas y de manera complementaria en otra" (p. 104).

Mientras la simetría implica la capacidad de dos personas de desempeñar la misma tarea, la complementariedad establece la capacidad única para el desempeño de una tarea, por eso implica dependencia de uno respecto del otro, en lo tocante a dicha tarea. Ello no necesariamente es disfuncional, siempre y cuando haya flexibilidad para modificar el rol. Si un padre rígidamente se concibe como el enseñante de su hijo y no es capaz de aprender nada de él, es muy posible que se desarrolle disfunción. Si un marido rígidamente asume el rol de proveedor de la familia, es muy posible que a la larga se desarrolle malestar y queja.

Otra cuestión muy importante es que un comunicado no puede ser simétrico o complementario sino en relación a otro y dentro de un contexto, donde la comunicación adquiere su pleno sentido. Por ejemplo, padre que lava ropa o mujer que trabaja, niño que llora pueden ser definidas como conductas de uno u otro tipo, pero si vemos la contraparte y el contexto en que ello ocurre, entonces adquieren su verdadero significado. Al ver a una madre que trabaja se puede pensar en una mujer emancipada que está en relación simétrica con su marido respecto de la tarea de ganar el pan de la casa. Pero si el contexto es que trabaja para el negocio del marido, en el que recibe órdenes del mismo igual que en casa, entonces se podría pensar más bien en una relación de tipo complementario.

Otra cuestión importante es que no necesariamente la interacción simétrica incomoda o lastima a los interactuantes ni necesariamente la complementaria significa acoplamiento pacífico. Se pueden, por ejemplo, ver parejas donde tanto las labores domésticas cuanto las laborales dentro y fuera de casa se comparten. Este es básicamente un estilo simétrico de relación pacífica. En contraste, puede verse una pareja donde la mujer vive en relación de total dependencia respecto del hombre, ocupándose exclusivamente de la infraestructura doméstica y de alimentar y vestir a los chicos a cambio de ser mantenida y organizada en su vida personal y en su sexualidad por el marido, pero con gran resentimiento y venganza encubierta. Sería el ejemplo de una relación complementaria conflictiva.

Así es como estos dos tipos básicos de interacción que no representan en sí mismos patología ni disfuncionalidad pueden dar lugar, en caso de estereotipia o rigidización, a dos fenómenos patológicos: la escalada simétrica y la polarización complementaria que, de no ser resueltas de alguna manera, pueden dar lugar a la escisión del sistema.

Simon et al dicen al respecto:

"Cuando dos partes interactuantes se esfuerzan por mantener la posición dominante en la relación, se produce una 'escalada simétrica', una lucha en la cual cada uno trata de ser 'un poco más igual' que el otro. El sentimiento mutuo de estar seguro

únicamente en el rol dominante es característico no sólo de la carrera armamentista entre las naciones sino también de las luchas maritales por el poder". (1988. p. 333).

La polarización complementaria produce un desgaste más lento pero más nocivo que la escalada simétrica, juzgan numerosos TF, por cuanto mina la integridad y la autoestima de una de las partes hasta sus últimas consecuencias. Por ejemplo, una mujer que haya permanecido en relación complementaria con su esposo durante muchos años sin haber nunca podido nivelarse gradualmente con él, puede somatizar tempranamente con una enfermedad grave que incluso la lleve a la muerte.

Esto vuelve a llevar al mito de las parejas "armónicas", ya que tan prolongada "armonía" con frecuencia va en detrimento de la integridad de un individuo.

Si se entiende que la estereotipia de dichas posiciones lleva a la disfuncionalidad se entenderá que un mecanismo tanto natural como terapéutico sea pasar de una posición a su contrario:

"Los patrones de relación simétrica y complementaria pueden estabilizarse mutuamente y los pasajes del uno al otro constituyen así importantes mecanismos homeostáticos." (Watzlavick, 1974, p. 106).

1.3 Ciclo Vital de la Familia

Una idea que se ha venido desarrollando a lo largo del trabajo es el carácter dinámico de la estructura familiar. Cuando se habla del Ciclo Vital justamente se está aludiendo al proceso de dicha estructura que comparten todas las familias: el cortejo, la unión, el advenimiento y crianza de los hijos, el proceso de diferenciación e independización de los mismos y el reencuentro de la pareja al encontrarse nuevamente solos.

El Ciclo Vital de la Familia cumple básicamente dos funciones reconocidas por Minuchin: la de brindarle al individuo sentido de pertenencia y filiación y la de ser la matriz de identidad respecto de la cual el individuo habrá de diferenciarse e independizarse:

"La experiencia humana de identidad posee dos elementos: un sentimiento de identidad y un sentido de separación. El laboratorio en el que estos ingredientes se mezclan y se proveen es la familia, la matriz de identidad". (Minuchin, 1977. p. 80).

Vemos pues que en el S familiar se cumplen las dos tendencias básicas de todo S: la tendencia al cambio y la tendencia al no-cambio: la una permite la diferenciación y el aprendizaje, la otra brinda el sentido de identidad, sin las cuales el individuo no puede crecer ni desarrollarse.

"Se necesita una estructura familiar adecuada de tal forma que pueda desempeñar las dos tareas esenciales de dicho sistema: favorecer la individualización a la vez que proporcionar un sentido de pertenencia" (Minuchin, 1981. p. 11).

Minuchin describe el Ciclo Vital de la siguiente manera:

"Los niños se hacen adolescentes y luego adultos. Nuevos hermanos se unen a la familia o los padres se convierten en abuelos. En diferentes periodos del desarrollo se le requiere a la familia que se adapte y reestructure. Los cambios de la fuerza y productividad relativa de los miembros de la familia requieren acomodamientos continuos, al igual que el cambio general de la dependencia de los niños frente a sus padres, que se convierte en dependencia de los padres en relación a los hijos. A medida que los hijos abandonan la familia, reaparece la unidad original de marido y mujer, aunque en circunstancias sociales totalmente distintas. La familia debe enfrentar el desafío de cambios tanto internos como externos y mantener, al mismo tiempo, su continuidad y debe apoyar y estimular el crecimiento de sus miembros mientras se adapta a una sociedad en transición" (Minuchin 1977 p. 41-42).

Por su cuenta, Haley dice que si bien el ser humano comparte con otras especies "los procesos evolutivos de galanteo, el apareamiento, la construcción del nido, la crianza de los hijos y la mudanza de la descendencia para iniciar una vida propia" (Haley, 1980. p. 36), debido a que los seres humanos "tienen una organización social más compleja, los problemas que surgen durante su ciclo vital familiar son únicos de la especie" (Haley, 1980. p. 36).

Esta complejidad tiene consecuencias variadas, por ejemplo, en relación al cuidado de los hijos y de los ancianos. Al respecto de los primeros dice Haley:

"En la mayoría de las especies animales la unidad familiar compuesta por padres e hijos es de breve duración (...) Los progenitores humanos deben de seguir siendo responsables de sus hijos durante muchos años y continuar su vínculo con ellos mientras hacen la transición de tratarlos como niños o tratarlos más como padres /.../ a medida que los padres envejecen, los hijos empiezan a cuidar de ellos." (Haley, 1980. p. 49).

Respecto de los ancianos señala:

"En la mayoría de las especies, nadie defiende a los animales periféricos ni cuida de ellos. Son desechos de la naturaleza (...). En la especie humana, los desechos son ofrecidos a los profesionales de ayuda: a ellos se aplican la caridad, la asistencia social la psicología y la psiquiatría" (Haley, 1980, p. 38).

Esta reciprocidad en los cuidados de la persona sólo existen entre los humanos, lo que le confiere a su ciclo vital modalidades afectivas muy particulares, como este interjuego constante entre la dependencia-identidad y la independencia-diferenciación que por sí mismas son capaces de generar buena parte de la patología humana.

A continuación se presentan algunos aspectos de cada etapa del ciclo vital:

Matrimonio.-

A diferencia de un cristal, que es una estructura estable, la pareja es una estructura en búsqueda de equilibrio y para lograrlo requiere de intercambio con su medio.

Minuchin explica que:

"El sistema conyugal tiene un alto intercambio de información entre el holón⁶ y el contexto, cuanto dentro del holón mismo. Asimismo hay tensión entre las necesidades del holón y las necesidades de cada miembro en particular. Las reglas que previamente eran satisfactorias para los miembros ya no lo son y tienen que ser modificadas" (Minuchin, 1981. p. 23).

Dicha tensión permite a los miembros de la pareja poner en juego todas sus potencialidades (que también incluyen competencia como ya se explicó), para hacer de su unión un estado posible de identidad y un lugar de crecimiento para ambos.

Por lo dicho, una pareja que enfrenta sus puntos tensionantes tiene mayor oportunidad de crecer y aprender que una que los evita. Es desde este punto de vista que los TF opinan que la funcionalidad de una pareja se da cuando los periodos de simetría al-

⁶ Holón: término cibernético que significa totalidad y parte y que, en nomenclatura sistémica, viene a corresponder al subsistema.

ternan con otros de complementariedad.

La unión de un hombre y una mujer usualmente implica "la conjunción de dos familias que ejercen su influencia y crean una compleja red de subsistemas" (Haley, 1980, p. 37). La creación de la comunidad de parientes políticos enriquece a la vez que complica la vida de la pareja.

Algunas de las vicisitudes que la pareja debe de atravesar, según Haley son:

. Los jóvenes pueden buscar el matrimonio como salida a una situación opresiva y encontrar que, una vez fuera de casa, desaparece la razón de su matrimonio.

. Quienes contraen matrimonio tienen que reorganizar una serie de aspectos de la vida desde cómo manejarse con la familia política y la propia hasta "quién decidirá dónde vivir, qué grado de influencia ejercerá la esposa sobre la carrera de su marido, si cada uno habrá de dictaminar acerca de los amigos del otro, si la esposa trabajará o permanecerá en el hogar (...) incluso algunos de apariencia trivial como quién elegirá las ropas de quién" (1980, p. 43).

. Las dos personas se van conociendo íntimamente, van aprendiendo las mañas manipuladoras del otro y van al mismo tiempo implementando las propias, "marido y mujer aprenden a usar, tanto

el poder de la fuerza, el poder manipulativo de la debilidad y la enfermedad" (p. 43).

. Con frecuencia los padres desean ayudar a la joven pareja financieramente y ésta por necesitarlo la acepta con lo que se establece entre los jóvenes y los padres "una negociación implícita o explícita acerca de su derecho a dictar su modo de vida" (p. 44)

. Los padres pueden tener ingerencia negativa en la vida de la pareja, "a menudo sin que nadie se dé cuenta de cuál es el origen de ese sentimiento negativo" (P. 44).

Etapa de hijos pequeños:

Todo aquello que los miembros de una pareja han aprendido uno del otro para posibilitar su convivencia es echado por tierra cuando llega un bebé. Las actividades, los modos de tratarse, las conductas aprendidas propendientes a manipular situaciones y al otro, ¡todo; cambia de matiz con el advenimiento de un tercero.

En ocasiones el nacimiento de un hijo pone al descubierto emociones que estaban adormecidas:

"...en el sistema familiar son muchos y diversos los ordenamientos establecidos que se revisan como resultado de la llegada de un hijo. Parejas jóvenes que consideran a su matrimonio un ensayo se encuentran con que la separación es menos

posible. Otras parejas que se creían mutuamente comprometidas se descubren sintiéndose atrapadas con la llegada de un niño y aprenden, por primera vez, la fragilidad de su original contrato matrimonial". (Haley, 1980, p. 45).

Minuchin pone lo anterior en términos de subsistemas, esto es que donde sólo había el subsistema él-ella, ahora existen los subsistemas: madre-hijo, padre-hijo, él-ella. (Minuchin, 1980, p. 24).

Así como la pareja, los padres y el bebé constituyen una estructura en busca de equilibrio: la madre lucha por la vida de su hijo y sus propios intereses, el padre se debate entre sus intereses profesionales los intereses de la familia y sus anhelos personales, afirma Minuchin (1980, p. 24).

Haley señala un fenómeno curioso: con la llegada de un pequeño los cónyuges se ven de alguna manera apartados un tanto cuanto de sus familias de origen pero, a la vez, quedan más atrapados en los lazos con sus respectivas familias por los nuevos vínculos familiares que se establecen en torno al bebé (Haley, 1980, p. 46).

Cantidad de cuestiones ahora van a ser tratadas a través del hijo, con lo que la pareja lo convierte fácilmente en chivo emisario y posiblemente lo triangula.

En relación al matrimonio con hijos pequeños, Haley hace varios señalamientos que tienen que ver mucho con el estilo de la madre mexicana y que con frecuencia se relacionan con los problemas de aprendizaje. Dice:

"A veces una madre intentará exagerar la importancia de la crianza, alentando a un hijo para que tenga un problema emocional, al que entonces pueda dedicar su atención. (Haley, 1980, p. 47).

De la misma manera puede estar alentando, de manera involuntaria, la dependencia de su hijo en el aprendizaje, para tener que ayudarlo y conferirle con ello sentido a su propia vida.

Matrimonio con hijos adolescentes:

Esta etapa puede volverse particularmente difícil sobre todo si el enfrentar la adolescencia de los hijos le llega a los padres cuando están atravesando la crisis de los cuarenta. Por ejemplo:

"...una madre puede haber desarrollado modos de tratar con su hija en tanto niña y modos de tratar con mujeres competitivas, pero cuando su hija madura y se convierte en una mujer competidora, a la madre no le es posible vincularse con ella de ninguna manera coherente". (Haley, 1980, p. 52).

No es de dudar que hoy por hoy en una época de cambios tan drásticos en los roles sexuales, como la que atraviesa el mundo, también los hombres experimenten una fuerte crisis al llegar a los cuarenta y que la presencia de sus hijos varones, vigorosos y

apuestos, los perturbe en su identidad sexual. Esta temporal inseguridad lleva al varón a querer conquistar mujeres jóvenes. La mujer, por su parte, llega entonces a una maduración sexual, a la vez que no tiene ya que cuidar de niños pequeños. Ello la lleva con frecuencia a cuestionar su vida de pareja:

"La premisa cultural de que no basta ser ama de casa y madre se convierte más en un problema, en la medida en que los niños la necesitan menos. Por momentos tal vez sienta que su vida se está desperdiciando en el hogar y que su status declina, al tiempo que su marido es más importante". (Haley, 1980, p. 51).

Uno de los mayores desafíos para el adolescente, afirman Haley como Minuchin, es que éste se ve en la necesidad de conservar los lazos con su familia y simultáneamente de incorporarse a los grupos de pares. En otras palabras, debe de seguir vinculado a su familia y al mismo tiempo distanciarse de ella (Haley, 1980, p. 55). Abocarse a conocer el mundo sin perder el apoyo afectivo y económico de los padres es la prueba de fuego que deben de atravesar los adolescentes.

Por otro lado, a medida que crecen los hijos aportan más información del afuera al seno familiar, lo que coloca en tela de juicio las normas y valores de casa. Ante esto, los padres pueden cerrarse por completo (familias rígidas) o abrirse a la nueva información (familias flexibles) en un intento por actualizarse respecto a la época de los hijos.

Los hijos pueden desechar o incorporar la información exterior así como desechar o consolidar como válidas ciertas enseñanzas familiares. La adolescencia es definitivamente una época de autoafirmación y combate en la familia.

Nido Vacío:

"Este periodo, en que los niños están menos en casa, también obliga a los padres a comprender que los hijos terminarán por irse del todo y entonces ellos quedarán solos frente a frente. En muchos casos han acordado seguir juntos en interés de los hijos y al ver aproximarse el momento en que estos se marcharán, entran en un estado de turbulencia conyugal (Haley, 1980, p. 51).

Una reacción frecuente ante la aproximación del momento en que la pareja se ha de enfrentar nuevamente "al desnudo" es la detención" del hijo menor de la familia. Con frecuencia se trata de un varón, que se sobreinvolucra con su madre. Este sufrido compromiso entre querer que salgan los hijos y no querer que se vayan es un gran productor de síntomas, aunque también hay familias que:

"Logran resolver sus conflictos y se las arreglan para permitir que los hijos tengan sus propias parejas y carreras, haciendo la transición a la condición de abuelos. En las familias donde hay un solo progenitor, la pérdida de un hijo puede sentirse como el comienzo de una vejez solitaria" (Haley, 1980, p. 53).

La familia latinoamericana, en oposición a la norteamericana, cultiva los vínculos transgeneracionales de suerte que los abuelos son para ella figuras muy significativas, por lo general.

Cuando un progenitor se queda solo o el último hermano está por salir de casa, no es raro que algún hermano mayor se lo lleve a vivir con él. Las familias norteamericanas, en cambio, colocan a los ancianos (y a los bebés) en instituciones especiales.

A este periodo se le llama "nido vacío" por la asociación con la depresión de una mujer cuya función de madre ya terminó, afirma Minuchin. Pero lo verdaderamente crucial, señala, es el hecho de que los cónyuges se encuentran nuevamente en la vida frente a frente, a solas, teniendo la relación entre ellos como el subsistema familiar más importante.

Se pierden hijos y se ganan nietos y nueras o yernos: nuevos subsistemas familiares emergen y hay que aprender a desarrollar comportamientos adecuados.

El nido vacío también coincide con el retiro o jubilación del marido caracterizada por crisis de ocio y depresión que son bien conocidas. No es raro, afirma Haley, que en esta época la esposa desarrolle algún síntoma incapacitante que obliga al marido a estar en actividad para atenderla y hacerse cargo de la casa, recuperando la autoestima y la sensación de ser útil.

La continuidad familiar, por los lazos transgeneracionales que hay en México, brinda la oportunidad de "cerrar filas" ante las vicisitudes de la edad, la soledad y/o la pobreza. No siempre ha sido así en sociedades como la norteamericana, critica Haley:

"Cuando la gente joven se aísla de sus padres, priva a su hijo de abuelos y también hace más difícil para éstos cubrir etapas de sus propias vidas. Cada generación depende de la otra, por caminos complejos que estamos empezando a comprender a partir de la observación del quebrantamiento que padecen las familias en éstas épocas de cambio. (Haley, 1980, p. 56).

Resulta dramáticamente revelador que el simple transcurso de la familia por sus etapas naturales le requieran la inversión de tanto esfuerzo y le acarreen síntomas con tanta frecuencia.

La gran conclusión del capítulo uno es que en el estudio del fenómeno se incluyan su o sus contextos inmediatos, so peligro de sesgar su sentido e interpretación.

20. EL NIÑO SINTOMÁTICO Y SU FAMILIA

En el presente capítulo se pretende hacer en primer lugar una caracterización del síntoma, desde un punto de vista sistémico, no sin relacionarlo a la concepción intrapsíquica, de la cual toma el nombre.

Una vez que se define sistémicamente en el presente capítulo la formación de un síntoma, se habla concretamente de los PA y su inserción sistémica en la familia. A este respecto es fundamental recordar que los PE en general, incluyendo los PA, rara vez se presentan como sintomatología única. De hecho el término de PE se refiere a toda conducta que perturbe el bienestar del niño, dificultando su proceso de aprendizaje.

Cuando los problemas se refieren a su desempeño se los llama genéricamente "de aprendizaje", aunque como se verá adelante, resulta pertinente diferenciar lo que es el BRE simplemente y lo que son los PA propiamente dichos, no obstante la frontera entre ambos no sea nítida de ninguna manera.

Como ya se ha dicho en capítulos anteriores, en el enfoque sistémico no interesa tanto saber qué apareció primero: el sín-

toma o la disfunción familiar, sino entender la íntima relación que los vincula, de tal suerte que la estructura produce o perpetúa el síntoma.

Si esto es comprendido se entenderá fácilmente por qué tantos enfoques individuales encauzados a corregir los PA no dan todo el resultado deseado, a menos que se trabaje asimismo con e o los contextos inmediatos del sujeto sintomático.

El trabajo con familia no solamente reconoce que la conducta de unos influye sobre la de otros sino describe la dinámica interaccional que hay entre ellas.

"No se trataba de subrayar de manera trivial que el comportamiento de un sujeto influye en el de los demás y está, por su parte, sujeto a influencias sino de descubrir en cada una de las situaciones las reglas del juego sistémico en acción" (Mara Selvini P. et al, 1985, p. 55)

En este capítulo se ponen de relieve algunas de las reglas sistémicas que relacionan la conducta del sintomático a las conductas de los demás miembros de la familia. En la primera parte se habla de cualquier tipo de sintomatología, ya que el énfasis está en la relación que hay entre síntoma y estructura. En la segunda parte se habla específicamente de la problemática escolar y su relación con la familia.

3.4 Caracterización del síntoma

La conceptualización del síntoma desde un enfoque sistémico representa, como ya se ha dicho, una verdadera revolución en el pensamiento tradicional que se ha caracterizado por buscar las "causas" de las cosas, mientras que desde la circularidad del pensamiento sistémico, lo que se pretende es ubicar el o los contextos fundamentales donde ocurren los fenómenos conductuales y la estructura relacional que hay entre unos y otros miembros del S y entre el S y su medio.

Si, por el principio de totalidad y el de circularidad, se sabe que las conductas de cada miembro de un sistema influyen y son influidas por todas las demás y, además, guardan una relación de complementariedad con ellas de tal suerte que constituyen un todo con personalidad diferente a la suma de los comportamientos individuales. Entonces la conducta sintomática tiene exactamente las mismas características relacionales que las demás, ergo: guarda una relación complementaria con el todo, está "acomodada" con sentido dentro del todo: influye y es influida por él.

Bajo el enfoque tradicional, que considera la mente individual o al sujeto como el portador del mal o la enfermedad, parecería estarse dando por hecho que el "enfermo" puede habitar un contexto sano y funcional. Bajo la luz sistémica, cuando un miembro del S sintomatiza, se sabe que está habiendo puntos de contradic-

ción y tensión en el S no resueltos, de los cuales el miembro sintomático es su mejor expresión:

"El cambio epistemológico consiste en abandonar la visión mecanicista-causal de los fenómenos, que dominó las ciencias hasta hoy, para acceder a una visión sistémica. El objeto de estudio ya no es entonces lo intrapsíquico individual, sino el sistema relacional del que el individuo forma parte. En este contexto, se indaga el síntoma no como una manifestación exterior de una patología interna del sujeto sino en su significado comunicacional en el marco del sistema relacional" (Mara Selvini P., 1985, p. 52).

A continuación se explican diversos aspectos interaccionales que involucra el síntoma y su relación con la formación intrapsíquica del mismo.

Factores que desencadenan el síntoma:

Hay una serie de factores que pueden desencadenar un síntoma, un cambio en uno de los S más amplios dentro de los que existe la familia, tales como: el social, el político, el cultural, el religioso, etc., a saber una guerra, una depresión económica, una revolución educativa o sexual, etc. Ello, explica Papp, "forma parte de circuitos cibernéticos más amplios que afectan a los de la familia" (Papp, Peggy, 1988, p. 23).

El factor desencadenante también puede provenir del interior de la familia por algún acontecimiento del ciclo vital, "por ejemplo

la muerte de un abuelo, el nacimiento de un hijo, una enfermedad discapacitante o el alejamiento del hogar de uno de los hijos" (Papp, 1988, p. 23-24).

Haley enfatiza mucho que los impactos sobre el ciclo vital son de hecho los factores desencadenantes esenciales a los que, curiosamente, la ciencia no había creído necesario poner atención en el diagnóstico de las patologías:

"Se va haciendo más evidente que las familias recorren un proceso de desarrollo y que el sufrimiento y los síntomas psiquiátricos aparecen cuando este proceso se perturba. Sin embargo, no ha sido fácil que los profesionales del campo clínico o de las ciencias sociales tomaran en serio estas cuestiones ordinarias de la vida. En psiquiatría y en psicología parecía más profundo centrarse en problemas tales como la identidad, las formaciones delirantes, la dinámica inconsciente o las leyes de la percepción y no en los dilemas que surgen cuando hombres y mujeres se unen y crían niños". (Haley, 1980, p. 33).

Haley agrega para ejemplificar: "el ataque de angustia que sufre una madre al nacer su hijo está expresando la dificultad de la familia para pasar a la etapa de la crianza" o bien, "Si una persona joven ha alcanzado la edad de independizarse y la familia no puede pasar por la etapa de liberarlo, esa persona manifestará síntomas" (Haley, 1980, p. 34).

Si el síntoma es orgánico, se puede hablar de labilidad física. Pero el hecho esencial para los sistémicos es que, cuando el

síntoma sirve a algún propósito dentro de la familia, se perpetúa.

"...se plantea el interrogante de si un síntoma siempre cumple una función en el sistema o si puede constituir una reacción ante una situación externa a la familia, tal como el trabajo, el colegio o las relaciones sociales. Si bien un síntoma puede originarse en un hecho externo, su persistencia indicaría que está siendo utilizado por la familia en alguna transacción en curso" (Papp, 1988, -24).

Para clarificar, Papp agrega el siguiente ejemplo:

"...si un hombre casado es despedido de su trabajo por causa de una recesión económica, puede sufrir una depresión como consecuencia del hecho de estar desocupado. La depresión probablemente desaparecerá en cuanto consiga otro empleo. Pero si en el interin comienza a utilizar esta depresión como un arma en una lucha por el poder que sostiene con su esposa, es muy probable que la depresión se vuelva crónica, ya que estará cumpliendo una función en la relación conyugal". (Papp, 1988, p. 24).

Este es el punto clave para la TF, por ello, una vez que el T está frente a una familia con un miembro sintomático, no coloca el hincapié en saber qué apareció primero, el síntoma o la transacción familiar disfuncional, sino en la relación actual que hay entre ambos: La tarea del terapeuta es identificar cuál es el patrón particular que se relaciona con el síntoma y encontrar un modo de cambiarlo". (Papp, 1988, p. 24).

Relación entre síntoma y estructura familiar:

Respecto del sintomático, Minuchin dice: "La enfermedad ya no se reduce sólo a él. Aunque sus síntomas constituyen la expresión más notoria de un problema, su enfermedad particular es en el mejor de los casos sólo una verdad parcial" (Minuchin, 1977, p. 330). En efecto, no es raro que la familia de un sintomático insista en traer a colación el diagnóstico médico que confirma al paciente identificado como "el elemento enfermo" a ser curado, trátase de un diagnóstico de PA, diabetes o depresión profunda. Lo parcial de esta verdad consiste en que dicho diagnóstico sesga la óptica de los miembros, impidiéndoles ver que la interacción familiar no es saludable y está exacerbando o manteniendo la sintomatología del que ellos consideran el enfermo.

De hecho, todo el beneficio secundario que acarrea el síntoma es que permite a la familia "olvidarse" de otros males familiares que le resultan en ese momento más amenazantes.

Ahora, lo que ocurre con la conducta sintomática es que se torna muy central y poderosa, de tal suerte que acaba organizando a la estructura familiar. ¿Por qué? Porque la preocupación de los miembros familiares por el sintomático es enorme y genera movilizaciones cruciales en todos ellos, mismas que de por sí

pueden dar cuenta de la estructura total.

A este respecto también es elocuente el tipo de síntoma que se produzca ya que su formación, además de tener relación con la vulnerabilidad del miembro, extrae sus características de la ideosincracia, tradiciones y costumbres familiares. Ejemplo, es muy posible que dentro de una familia muy puritana y rígida, donde hay baja expresión de la afectividad, el síntoma consista en la somatización de un miembro lábil, por haber poco espacio para la comunicación verbal. O en una familia bohemia y poco rigurosa, el síntoma pudiera ser alcoholismo o drogadicción, siendo que hay pocas reglas o rigor en su apego.

Pero también es posible que en una familia rígida y conservadora justamente el sintomático sea un miembro que viene a escandalizar las costumbres familiares, por ejemplo, con un embarazo precoz o un intento de suicidio. Lo cierto es que la sintomatización y el tipo de síntoma tienen estrecha relación con la estructura familiar y no son elementos fortuitos uno respecto del otro.

Para ejemplificar la relación que hay entre síntoma y estructura familiar se revisará someramente el caso de Raquel, citada por Papp (1988):

"Raquel es una chica de 23 años, universitaria, que ha perdido peso progresivamente en los últimos cinco años y ha sido diagnosticada de anoréxica. Tiene otras dos hermanas mayores. En una ocasión, la madre reveló que el padre quedó profundamente

frustrado por no haber tenido hijos varones. Raquel tiene una relación muy conflictiva con su madre y de gran identificación con su padre. Al mismo tiempo, aunque no explícitamente, hay mucho desacuerdo entre el padre y la madre de la chica. En repetidas ocasiones Raquel ha intentado irse de casa y vivir sola o con amigas, pero la sensación de soledad la hace volver. Ella es quien solicita la TF. En ese momento ya tiene meses de no menstruar, por su declinio físico...

Tras la primera sesión de rastreo, la T se pudo forjar las siguientes hipótesis estructurales:

"Raquel hacía dieta a efectos de seguir siendo un hijo varón para su padre y llenar así el vacío que en la vida de él dejaba, según ella percibía, su madre. Mediante el recurso de no comer, conservaba su aspecto de muchacho, evitaba madurar y convertirse en una mujer adulta y efectuaba una promesa implícita de seguir siendo guardiana del matrimonio de sus padres. El síntoma servía para hacerla permanecer en su hogar, donde podía continuar actuando como aliada del padre en la batalla que éste libraba con la madre y suministrando a ésta un motivo para mantenerse apegada a su propia familia. Al identificarse con el padre en su carácter de marginado de la familia, formaba una coalición con él, destinada a combatir el control ejercido por la madre. El síntoma cumplía la función de dejar a los otros hermanos en libertad de llevar vidas independientes fuera de la familia, dado que Raquel había aceptado la responsabilidad de actuar como mediadora entre los padres" (Papp, 1988, p. 89).

No se profundizará aquí en la comprensión cabal de la interconexión del síntoma de Raquel con la estructura de su familia, lo que sí se pretende enfatizar es la interconexión en sí, esto es, la manera como la conducta sintomática de un miembro de la familia es parte clave de la estructura y, de hecho, la reequilibra -aunque con un saldo personal-, evitando su posible desmoronamiento. Para decirlo en otras palabras, en esta familia, como

en todas, la conducta de ningún miembro es fortuita, particularmente la del sintomático.

Explica Papp que, en el enfoque sistémico: "No se considera que los miembros de la familia poseen ciertas características innatas, sino que manifiestan una conducta en relación con la conducta de otro". (Papp, 1988, p. 22). Se puede agregar que, la estructura relacional del sujeto es conformada por su equipo genético y su experiencia infantil, pero su conducta actual es siempre desencadenada por el contexto.

Dentro del circuito formado por la conducta del sujeto y su contexto, la conducta sintomática es una pieza más:

"...ningún hecho o comportamiento aislado ocasiona otro, sino que cada uno está vinculado en forma circular a muchos otros hechos y comportamientos aislados. Estos hechos y comportamientos forman con el tiempo patrones persistentes y recurrentes que operan para equilibrar a la familia y permitirles pasar de una etapa evolutiva a la siguiente. Toda conducta, incluyendo la sintomática, establece y mantiene estos patrones. Esta función regulatoria se considera más importante que la conducta o síntoma como entidad en y por sí misma". (Papp, 1988, p. 22).

Coherencia entre la explicación intrapsíquica y la interaccional de síntoma:

Desde el punto de vista intrapsíquico, el síntoma se produce cuando los impulsos del Ello son atajados por los dictámenes del Superyó, imponiéndoles limitaciones que el Yo, en su labor de defensa, no pudo negociar mejor. Así, la libido de tal manera atajada regresa hacia un punto de placer posible en el que se hubo producido una fijación. La actividad placentera en este punto e fijación (oral, anal, fálica) sufre asimismo la acción del Superyó quedando bastante deformada pero pudiendo obtener así una satisfacción parcial del impulso. (Freud, 1967, p. 385-387).

La producción del síntoma requiere de una inversión de energía, en término de Freud, pero la satisfacción libidinal parcial es su ganancia primaria. Al respecto señala el equipo de AMPAG:

"Múltiples son las ganancias que la manifestación sintomática posee, la primera compete al motivo del conflicto, pues por medio del síntoma se reduce la tensión, trátase de una fuga en la enfermedad. (Equipo de AMPAG, 1984, p. 88).

Y existen, además, ganancias en otros niveles, explican. A nivel interpersonal, por ejemplo:

"La ganancia secundaria comprende el aprovechamiento de la patología establecida para lograr modificaciones "favorables" en el ambiente familiar o bien, utilizar la sintomatología como ven-

ganza, así, por ejemplo, una esposa frígida, puede agredir con la vagina a su esposo dictatorial (Equipo de AMPAG.)

Aquí la ganancia se produce a nivel del Yo, de tal suerte que, como Freud mismo señaló: en casos como éste "... el análisis corre el riesgo de no tener eficacia alguna." (Equipo de AMPAG, 1984, p. 89).

Esta reflexión que Freud lanzó y dejó sin desarrollar readquiere, hoy por hoy, con las terapias interaccionales, capital importancia, ya que lo que la sistémica afirma es que el sintomático existe en interacción y, por lo tanto, entre su síntoma y el contexto hay puentes (beneficios secundarios) que mantienen la situación.

Dentro del análisis interaccional queda comprendida la ganancia terciaria: "La ganancia terciaria de un síntoma se ejemplifica por la protección psíquica que un grupo familiar obtiene con un miembro problema." (Equipo de AMPAG, 1984, p. 89.)

El equipo de AMPAG va incluso más allá y afirma que: "... si quien recibe algún beneficio es la sociedad, entonces, se puede hablar de ganancia cuaternaria." (Equipo de AMPAG, 1984, p. 89.). Por decir, a una dependencia del gobierno le conviene que exista un índice de drogadictos para justificar el presupuesto que reciben de Hacienda para la prevención y corrección del mal.

La familia es el contexto privilegiado por lo TF no sólo porque es un grupo humano todavía accesible sino por tener los vínculos interaccionales más estrechos con el individuo y constituir, por dicha razón, su contexto más determinante.

La Dra. Cristina Bartolo, que ha trabajado mucho las somatizaciones, afirma:

"La persona se enferma con alguien, por alguien y para alguien. Preguntémonos siempre: ¿Qué es lo que se propone el paciente con ese síntoma? ¿A quién se destina? ¿En función de qué situación ambiental ha sido creado? (Bartolo, "Una Contribución...", 1989).

Lo anterior significa que, si el S requiere de un elemento homeostático para reequilibrar la tensión que amenaza áreas más peligrosas, "romperá la cadena por el eslabón más débil" y, así, el miembro lábil orgánicamente, enfermará.

En la Conferencia No. 23 de la Introducción al Psicoanálisis, Freud habla de las Series Complementarias. Se refiere a los tres niveles de determinación que inciden en la aparición de un síntoma: 1) los factores hereditarios, 2) las experiencias infantiles traumáticas y 3) los factores desencadenantes actuales.

Evidentemente, el proceso interaccional de la familia quedaría comprendido dentro de los elementos actuales desencadenantes que precipitan la aparición del síntoma. Se trata de una reflexión de Freud más que, de haberla desarrollado, se habría transformado

quizás en la inquietud de brindar terapia familiar.

La Dra. Rubli (ILEF, 1987) explica que los tres factores de las Series Complementarias interjuegan, de tal suerte que, cuando los factores hereditarios e infantiles son muy fuertes, basta cualquier "empujoncito" del contexto familiar actual para precipitar el síntoma, mientras que ante factores hereditarios poco proclives y la ausencia de traumas infantiles, los factores actuales desencadenantes tienen que ser muy fuertes para que se precipite la sintomatología. Lo crucial aquí es que: el contexto actual es siempre el factor determinante.

El síntoma como comunicación:

Si a nivel intrapsíquico se puede hablar de un compromiso entre el impulso y la defensa en la formación del síntoma, a nivel interaccional se puede decir que el compromiso ocurre entre lo que un miembro querría comunicar a la familia y la realidad familiar que no le brinda espacio para hacerlo de tal suerte que el sujeto reprime su mensaje o, incluso, puede no tomar siquiera conciencia del mismo; dando lugar a una comunicación en dos niveles: uno manifiesto que corresponde a lo que de hecho se dice y el otro latente que, al no poder aflorar, da lugar al síntoma.

Se puede analizar la contradicción entre el nivel manifiesto y el latente con el ejemplo sencillo de Watzlavick. Este considera la situación en que B desea hablar con A y A, que no lo desea, alude a causas "ajenas a su voluntad" que se lo impiden:

⁴ Este tema ha sido desarrollado, entre otros autores, por Larry B. Feldman en "Integrative Multi-level Therapy: A Comprehensive Interpersonal and Intrapsychic Approach.", en Journal of Marital and Family Therapy, 1985, Vol. 11, No. 4, 357-372 y por Richard Melito en "Combining Individual Psychodynamics with Structural Family Therapy", en la misma revista, año 1968, Vol. 14, No. 1, 29-43.

⁵ Pragmatics of Human Communication. New York, W. W. Norton, 1967, texto continuamente citado a lo largo de este trabajo.

"La técnica de recurrir a la fuerza de motivos que están más allá del propio control sigue que están más allá del propio control sigue ofreciendo una falla: A sabe que está engañando al otro. Pero la "treta" comunicacional se vuelve perfecta cuando una persona logra convencerse a sí misma de que se encuentra a merced de fuerzas que están más allá de su control y se liberan así de la censura por parte de los "otros significativos" y de los procedimientos de su propia conciencia. Con todo, esto sólo significa decir que tiene un síntoma (neurótico, psicossomático o psicótico)." (Watzlavick, 1972. p. 79).

Es decir, si realmente ocurre un evento físico o psíquico que impide la comunicación, cuando A no la desea, el síntoma le está resolviendo un conflicto a A en el nivel interaccional, aunque a la vez le esté causando un problema individual, no siempre de menores consecuencias. Para ilustrarlo; en forma humorística, Watzlavick señala que la diferencia de personalidad entre los norteamericanos y los rusos, es que si un norteamericano quiere

salirse de un conferencia, dirá que tiene dolor de cabeza, mientras que un ruso realmente experimentará dolor de cabeza (Watzlavick, 1974, p. 79).

Este ejemplo, aparentemente tan sencillo, va dando el encuadre situacional de lo que son los síntomas de tantos niños o esposas, por ejemplo, que "querrían" decirle algo a su contexto familiar pero que no tienen las palabras o el canal, o el poder o la competencia para hacerlo y, en su lugar, les brotan síntomas derivados de los eslabones más frágiles de su cuerpo y personalidad, que hablan en lugar del sujeto y ocasionan cambios en el sistema familiar. Dichos cambios en la interacción familiar liberan al chico o a la oprimida esposa de tener que responder a una situación que va más allá de sus posibilidades.

Por ello, Paul Watzlavick señala que:

"La teoría de la comunicación concibe un síntoma como un mensaje no verbal; no soy yo quien quiere o no quiere hacer ésto, sino algo fuera de mi control, por ejemplo, el alcohol, la educación que he recibido, los comunistas o mi esposa." (Watzlavick, 1974, p. 80).

Un par de ejemplos más ilustrarán la contradicción entre el mensaje latente y el manifiesto y la manera en que el síntoma, aunque cobrando un saldo, reduce la tensión producida por dicha contradicción. Ejemplo: Una familia con padre periférico y distante; una esposa joven, frustrada y solitaria; un hijo varón de siete años. Durante las largas ausencias del padre, madre e hijo

duermen juntos. El tiempo pasa, el chico crece; está fuertemente libidinizado por la cercanía y solicitud de la carente madre. Al mismo tiempo su percepción de lo prohibido socialmente ya es total. Desarrolla enuresis. Cuando aparece el padre, la madre sólo tiene quejas, entre otras, que el chico está mal y se orina en la cama. El padre hace lo posible por desaparecer del clima de queja y frustración, lo que a su vez estrecha los lazos entre madre e hijo. Se produce un circuito interaccional disfuncional: Hay una instancia en la madre y en el chico que les hace sentir que su cercanía física no es lo mejor; pero también hay una instancia en ellos que no les permite alejarse. El síntoma "habla más alto" y a raíz de la enuresis, el niño tiene que dormir en su propia cama. De esa manera la enuresis contorna un conflicto que, de otra manera, el niño no podría superar.

Circularidad del síntoma:

Este concepto no agrega algo nuevo, sino consolida todo lo que ya se ha dicho a respecto de la relación que hay entre estructura y síntoma; y entre comunicación y síntoma.

Si se describe el síntoma de Fulano como algo causado por la conducta de Zutano, se está describiendo el fenómeno a través de una lente de causalidad lineal.

"...una explicación lineal de tipo causa-efecto de un problema dado podría consistir en que un niño es retraído debido a que tiene una madre rechazante. El terapeuta centraría sus esfuerzos, entonces, en tratar de lograr que la madre fuera menos rechazante con respecto a su hijo. Esta perspectiva lineal también podría incluir una descripción de causa-efecto referente a tres generaciones, según la cual la madre sería la rechazante porque su propia madre la rechazaba." (Papp, 1988, p. 22).

Pero si se considera que la dinámica de un S es circular, entonces no hay ningún miembro que influye sobre los demás sin que los demás ejerzan a su vez influencia sobre él, de tal suerte que la conducta-comunicación de todos los miembros está "prendida" dentro de los espacios determinados por la conducta-comunicación de los demás miembros. Así, siguiendo el ejemplo anterior:

Desde un punto de vista sistémico, el retraimiento del niño se vería como parte de un conjunto de relaciones que forman un circuito cibernético, a saber que la madre se torna despectiva con el hijo cuando el padre, que se siente controlado por la madre, menoscaba la autoridad de ésta por vía de mostrarse excesivamente permisivo con respecto al niño. Como respuesta, el hijo apoya al padre en contra de la madre, haciendo que ella se vuelva crecientemente antagónica hacia él. (Papp, 1988, p. 22).

Así se vería el síntoma del niño como el producto de las demás conductas y éstas como producto del retraimiento del niño, de tal suerte que mientras más controla la madre al padre, éste más menoscaba la autoridad de ésta y mientras más menoscaba el padre su

autoridad, más se muestra despectiva con el hijo; mientras más despectiva es la madre con el hijo, más se retrae éste y más permisivo se muestra el padre con él para menoscaba la actitud de la madre, etc. De esta manera queda el síntoma engarzado en un circuito interaccional disfuncional, donde no es posible -ni interesante- detectar un culpable inicial ya que, como se ha dicho, lo útil desde el punto de vista terapéutico es romper el círculo vicioso por el lado estratégicamente más eficaz.

Doble función del síntoma:

Se ha hablado mucho de la función reequilibradora del síntoma por su acción homeostática, al evitar cambios más amenazantes e indeseados para el sistema familiar. Sin embargo, resulta evidente que el surgimiento de un sintomático también propicia cambios en la familia. Entonces, se puede decir que el síntoma es retroalimentación negativa (volver a la norma, evitando cambio), en un momento dado y en otro es retroalimentación positiva para el S (propiciador de cambio):

"La controversia actual acerca de si el síntoma cumple función homeostática o una función evolutiva -es decir, si está al servicio de mantener igual a la familia o de alentarla a evolucionar hacia una etapa distinta- tiene poca importancia a efectos de este enfoque, dado que el aspecto clínico crucial es que síntoma y sistema estén conectados y se definen como estando en función uno del otro." (Papp, 1988, p. 24.)

Por ejemplo, si la enfermedad de un niño evita, en un momento dado, la separación ya inminente de sus padres, es muy probable que la misma no ceda a los medicamentos y el tratamiento. Eso, porque está cumpliendo una función reequilibradora del S, evitando un cambio amenazante. En un momento posterior, sin embargo, la propia sintomatología del niño, al no ceder, propicia una serie de movilizaciones familiares inesperadas: La abuela se va a vivir con ellos para cuidar diligentemente del pequeño. Se contrata a una nana, lo que acarrea discusiones de tipo económico. La parentela se mete a opinar, cosa que suscita pleitos interfamilias, etcétera. Otro cambio que puede ocasionar el síntoma es la procura de apoyo terapéutico.

Entonces se puede hablar de una doble función del síntoma: evitar cambio y suscitar cambio; ambas cosas en función de la preservación del S: "Todo cambio puede entenderse como el esfuerzo para mantener cierta constancia, y toda constancia es mantenida a través del cambio". (Papp, 1988, p. 24).

En ese sentido:

"Dado que el cambio y la estabilidad son considerados como las dos caras de una misma moneda, la elección es puramente pragmática." (Papp, 1988, p. 24).

El propio proceso de autorregulación de la familia, por medio del cual preserva su identidad y se mantiene, requiere de cambios y de no cambios y el síntoma, como elemento clave, está al servicio de ambos.

Peligro de los enfoques terapéuticos dirigidos al síntoma:

Si, como se ha venido diciendo, hay una estrecha relación entre estructura familiar y síntoma, eliminar éste puede desequilibrar al sistema acarreando consecuencias inesperadas:

"...si la familia es vista como un sistema autorregulador y el síntoma como un mecanismo de regulación, y se elimina el síntoma, entonces el sistema quedará temporariamente desregulado. En términos sistémicos, el cambio no es una solución única al problema único, sino un dilema a resolver." (Papp, 1988, p. 25).

Peggy Papp cita algunas de las múltiples consecuencias que se ven con frecuencia tras la eliminación de síntomas:

. Padres que vuelven a consulta tras haber desaparecido el síntoma del hijo, porque ahora ellos como pareja andan mal.

. El cónyuge optimista cae en depresión cuando el que antes era depresivo se vuelve más optimista.

. Un hermano del paciente identificado empieza a sintomatizar cuando aquél supera su sintomatología.

. La esposa que vivía furiosa por la conducta del marido, cae en depresión cuando éste se comporta como ella quería.

. A un hombre se le "hace pedazos la vida" cuando queda libre del peso que le significaba la enfermedad de su hermana. (Papp, 1988, p. 26).

El peligro, pues, radica en que "En algunas ocasiones, la supresión de un síntoma da lugar, simplemente, al desplazamiento de un conflicto no resuelto a otro portador del síntoma" (Minuchin, 1977, p. 215).

Entonces para Papp la finalidad terapéutica no es ciertamente la eliminación del síntoma a secas sino más bien tantear qué tanto puede resistir una estructura familiar a dicho cambio y qué tantos recursos tienen sus miembros para producir pautas alternativas de conducta más saludables:

"...el tema terapéutico se desplaza del problema de quién lo tiene, qué lo causó y cómo eliminarlo, a cómo funcionará la familia sin ese problema, qué precio se deberá pagar por su eliminación, quién habrá de pagarlo, y si vale la pena." (Papp, 1988, p. 27).

Son las encrucijadas familiares que van quedando esclarecidas durante el diálogo reestructurante entre T y familia.

2.2 Problemas de aprendizaje y familia

En el presente capítulo se habla específicamente de la sintomatología involucrada directamente con el aprendizaje escolar. En él se ponen de relieve tres aspectos primordiales de la dinámica familiar: la estructura, la comunicación y el clima emocional. El primer texto, además, presenta una polémica ciertamente interesante respecto de la confusión teórica y clínica que existe entre lo que es el simple BRE y el PA y de lo propicio que es incluir a la familia del educando en el diagnóstico.

Aprendiendo a aprender

Jay Green, 1989

Para iniciar, el autor presenta la definición diferencial entre lo que el es bajo rendimiento escolar (BRE) y los problemas de aprendizaje (PA) de la Oficina de Educación de E.E.U.U., de 1976:

"Se define el BRE como la discrepancia que hay entre la capacidad de aprendizaje del niño y su aprendizaje real. El BRE puede ser el resultado de una o de la combinación de las siguientes variables en el sujeto: a) déficits en el procesamiento de información (i.e.: dificultades de percepción, comprensión, relatación, categorización, recuperación o coordinación de información); b) déficits en la atención; c) oposición pasiva a cumplir las tareas; d) ansiedad de desempeño; o e) falta de motivación y esfuerzo."(Green, 1989, p. 188).

Estas cinco variables:

- a) déficits en el procesamiento de información,
- b) déficits de atención,
- c) rechazo de las tareas,
- d) ansiedad de desempeño y/o
- e) falta de motivación;

son conductas que frecuentemente -por no decir siempre-se encuentran asociadas a problemas emocionales, lo que resulta digno

de atención.

Por lo que toca a la definición de la conducta diagnosticada como PA, bien podría ubicarse en el primer inciso de BRE: déficits en el procesamiento de información, a saber:

"El PA es una subcategoría del BRE e incluye disfunción en: "...uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o uso del lenguaje -sea hablado o escrito- lo que puede manifestarse como falta de habilidad para escuchar, pensar, hablar, leer o escribir, o realizar operaciones matemáticas. Tales disfunciones incluyen condiciones tales como percepción defectuosa, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo." (Green, 1989, p. 188).

Y agrega:

Tales términos no incluyen a niños que tengan problemas de aprendizaje por causa de vista, oído o motricidad afectada, afecciones emocionales o desventajas ambientales, culturales o económicas." (Green, 1989, p. 188).

Esta definición coloca los PA como un subgrupo del BRE cuya pretendida especificidad consiste en que hay perturbaciones en la sintaxis de pensamiento, provocada por algún daño cerebral y donde no hay involucración de problemas emocionales o sensoriales.

El inciso a) de la definición de BRE no excluye de ninguna manera los déficits en el procesamiento de información que se traduzcan en alteraciones de la sintaxis, por lo tanto no es buen criterio diferencial. Por otro lado, solamente en 5% de los chicos

diagnosticados con PA se detecta algún daño o deficiencia cerebral (Green, 1989, p. 91), por consiguiente éste tampoco es un criterio suficientemente confiable. Por último, resulta prácticamente imposible deslindar la frontera entre lo que es un problema netamente emocional y lo que no lo es, aun cuando se realice un sondeo familiar concienzudo, cuánto más si éste no se realiza, como ha sido el caso de la Psicología Educativa, la Psicología Clínica y la Psiquiatría tradicionales: "...muchos chicos diagnosticados con PA, también acusan perturbaciones emocionales" (p. 189), lo que lleva a meditar sobre el grado de imbricación emocional que puedan tener los PA.

El mismo autor agrega directamente:

"Seguido se torna imposible discriminar entre un PA y problemas emocionales conductuales, siendo que aquel supone factor orgánico aun cuando los exámenes neurológicos no lo pueden evidenciar" (p. 189).

Enfatiza Green que hay autores que incluso postulan que el conflicto emocional y las dificultades en el aprendizaje del niño tienen el mismo origen. Cita a Brian:

"...los problemas sociales se asemejan a los problemas de aprendizaje, esto es, el niño bien puede tener dificultad en "leer" a la gente, así como tiene dificultad para leer un texto" (p. 189).

Esta opinión es interesante por cuanto se refiere a la semejanza que se pueden establecer relaciones con significado entre letras, párrafos y discursos, por un lado, y elementos significativos de personalidad y de conducta en un todo con sentido, por otro. Claro está que el poder desentrañar un texto carece del grado de compromiso afectivo que el desentrañar a una persona con la que se está interactuando. En otras palabras, leer a una persona es mucho más perturbador que leer un texto, lo que puede asociarse más directamente con conflicto emocional en el primer caso y no tan directamente en el caso del texto.

Desde este punto de vista, dicha definición diferencial no es del todo satisfactoria. Lo que es un hecho es que la indefinible frontera entre lo que es el simple BRE y el PA genera en los padres y ha generado en la Psicología del Aprendizaje la angustiosa sensación de que hay un mal cuyas causas se desconocen y que no puede ser atacado en sus orígenes.

A este respecto, la Dra. Velazco⁷ tiene una utilísima metáfora: el PA es como ser desafinado; no lograr reproducir secuencias de sonidos. Pero como la sintaxis musical no es un valor social tan prestigiado ni de tanta utilidad como la sintaxis de pensamiento, a nadie se le ocurre hacerle pruebas psicológicas ni tests de inteligencia a una criatura desafinada. Simplemente se dice: "es

⁷ Profesora normalista, Doctora en psicología clínica, especialista en problemas de aprendizaje, terapeuta familiar y fundadora del Instituto de Terapia Familiar "Cencalli".

desafinado como silbato de camotero" y todos conformes.

Con todo, la reflexión fundamental que deriva de dicha metáfora es la siguiente: cuando la familia le dice sistemáticamente a un niño pequeño que desafina y canta feo, corta de tajo su inspiración para el resto de su vida. Mientras tanto, hay familias que toleran perfectamente los desafinados canturreos de sus pequeños y aun los estimulan positivamente. No hay que ser científico para saber que estos chicos quizá nunca lleguen a ser operetistas, pero cantan agradablemente como cualquiera.

¿Cuál es la diferencia entre unos y otros?: La interacción familiar a manera de estimulación temprana. Afirma Green que el caso de los PA no es muy diferente de esto: si un chico es rodeado de consideraciones especiales de pequeño "porque no es muy apto", en efecto no desarrollará mayormente sus aptitudes.

Afirma Green que: "las consideraciones de cada caso de PA y derivación a clases especiales con frecuencia involucran juicios subjetivos sustanciales y, en ocasiones, una cierta política local" (p. 189).

Por otro lado, dice, es básico tomar en cuenta la cultura de procedencia del niño, puesto que hay culturas donde algo no sería juzgado como bajo rendimiento y otras donde sí. Caplan, citado por Green afirma que:

"El desempeño definido como bajo por algunos padres de familia o sistemas escolares no sería considerado problemático en otros contextos. Es más, diferentes grupos étnicos y clases sociales sustentan valoraciones diversas respecto al desempeño escolar". (p. 189).

En la cultura mexicana donde la mayoría de los chicos que acuden a una primaria "urbana" provienen de familias campesinas originalmente, da por resultado una inadecuación entre alumno y enseñanza, que con absoluta frecuencia es tratada como BRE, no obstante se reconozcan las brechas culturales que dificultan el proceso de aprendizaje de dichos niños.

Green es enérgico al criticar un criterio evaluativo norteamericano que reza: "no debido a desventaja ambiental, cultural o económica", ya que eso es imposible de determinar de una manera científica y resulta en potencial discriminación contra el sector de bajo nivel socio-económico (p. 189).

Para Green, los PA y el BRE se sitúan en los dos polos de un continuum, siendo que los primeros tienen una causalidad evidentemente orgánica y sólo tangencialmente susceptibles al medio, y los segundos se encuentran puramente vinculados al medio y el factor orgánico es difícil de determinar. El grueso de los casos, afirma, se encuentran entre estos extremos, incidiendo en ellos múltiples niveles de determinación entrelazados en circuitos de retroalimentación, que impiden diferenciar unos de otros.

Green propone como forma de abordaje un modelo multi-axial -que no describe in extenso-, y más adelante privilegia el contexto del niño como el nivel de determinación prioritario: "La mejoría, el deterioro o la estabilidad de los síntomas están en función del contexto ecológico total, dentro del cual la mente y cuerpo del niño es una parte" (p. 190).

Si entendemos por contexto total del educando los múltiples subsistemas de jerarquía concéntrica, que forman parte de él o de los que forma parte, se podrían considerar: su sistema orgánico, su sistema psíquico, su sistema familiar, su escuela, su comunidad, su país, etc. En este sentido, la TF puede resultar el tipo de abordaje óptimo puesto que ella toma en cuenta el complejo de contextos donde ocurre la conducta disfuncional a ser modificada. Por ello cualquier tipo de abordaje que solamente tome en cuenta un contexto o subsistema quedará corto -y necesariamente sesgado- en su diagnóstico. El TF no tiene por qué prescindir de apoyos colaterales, siempre que arrojen más luz en su diagnóstico y coadyuven al proceso del cambio tanto familiar como individual.

Ante la derivación de una familia con un niño diagnosticado con PA, la opinión de los TF se divide. Unos opinan que enviar de entrada al paciente identificado a medición es acceder al mito familiar de que él está enfermo y la familia está funcional. Otros opinan que la mejor estrategia es enviar de inmediato al

chico a medición a fin de discriminar tempranamente un posible factor orgánico.

Lo importante de la TF -y es lo que se subraya aquí- es que independientemente de la estrategia, todos los niveles de determinación son tomados en cuenta: el orgánico, el familiar-escolar, el socio-cultural.

En su artículo Green no desarrolla precisamente su modelo multi-axial ni su postulado de tomar en consideración el contexto ecológico total del niño, si bien señala cuatro parámetros a juzgar dentro del contexto familiar.

Dichos parámetros son:

- . Desviaciones en la comunicación familiar
- . Estructura familiar
- . Atribuciones familiares respecto al problema
- . Valoración familiar respecto al desempeño escolar (p. 191).

En este subcapítulo se hablará muy suscintamente de las dos primeras, ya que éstas se desarrollarán más detalladamente en subsecuentes subcapítulos.

Desviaciones en la comunicación familiar.- Se consideran desviaciones en la comunicación ciertos elementos que dejan confuso al interlocutor respecto al énfasis, dirección y sentido de lo que se quiere decir. Estos elementos se han podido clasificar y

ponderar mediante instrumentos de medición elaborados para el caso, por diversos teóricos.

El descubrimiento notable de las investigaciones es que las desviaciones de comunicación son un factor presente en un alto porcentaje de los padres de chicos diagnosticados con PA.

La opinión que sustenta Green en relación a este rubro es que:

"...la habilidad del niño para dedicarse a tareas escolares, captar las instrucciones escolares, mantener la atención en los puntos sobresalientes de dicha tarea y organizar y mantener una conducta dirigida hacia un objetivo académico, es algo que se desarrolla y alimenta en el escenario familiar en el que el chico 'aprende a aprender'". (p. 193).

Estructura familiar.- Green menciona básicamente dos tipos de estructura familiar que se asocian con el BRE: las familias sobreorganizadas (o rígidas) y las poco organizadas (o desligadas). En las primeras, los padres están demasiado pendientes del cumplimiento escolar de los hijos, controlan fuertemente sus tareas, los amenazan y castigan al respecto y para los cuales con frecuencia el chico puede parecer "flojo" o "débil" e incompetente. Además, toman demasiada responsabilidad en el cumplimiento de las tareas de sus hijos (p. 194). Por otro lado, las familias poco organizadas son aquellas en las cuales el control parental es ineficiente, inconsistente y errático, dependiendo con frecuencia del estado de ánimo del progenitor, a menudo hay gritos y amenazas en lugar de discusiones bien encauzadas hacia la resolución

del conflicto y la comunicación es inconexa (p. 193).

La familia rígida puede asociarse con chicos con PE del tipo: obsesividad y ansiedad de desempeño o postergación, rebeldía y rechazo pasivo a la escuela. En las familias desligadas, la sintomatología es del tipo: déficits de atención y mala conducta. (p. 194).

Atribuciones familiares.- Este rubro se refiere a aquello que los padres dicen de sus hijos o les atribuyen como características propias. En otras palabras, es la idea que se han hecho de sus hijos respecto al desempeño escolar.

Señala Green que cuando la familia tiene bajas expectativas respecto al aprovechamiento del hijo y/o coloca atribuciones negativas en su persona, las motivaciones del chico son muy bajas e intenta poco a nivel académico. Cuando los padres se hacen expectativas demasiado altas y sobre-exigentes y colocan atributos brillantes en el hijo, ello no necesariamente lo ayuda, ya que al no poder cumplir con ello, puede desmotivarse y darse por vencido cargando un sentimiento de fracaso y frustración.

Green coloca dentro de este rubro las "misiones" que transmiten los padres a los hijos en cuanto al desempeño académico. Por ejemplo, a veces el hijo incorpora el mensaje de que debe de realizar lo que su padre o madre no pudieron realizar. A veces,

incorpora un mensaje contrario -en sí más encubierto- de fallar en la escuela a fin de proteger al progenitor de sentirse un fracasado ante su hijo (p. 195).

En todo caso, ambas son misiones ajenas al niño, que pueden comprometerlo y abrumarlo, sobre todo si los mensajes que transmiten los padres son opuestos (p. 195). Esto es válido para todo tipo de mensajes y no solamente respecto al desempeño académico, bien entendido.

Un aspecto muy nocivo de las atribuciones de los padres es que demasiado frecuentemente se fundamentan en aspectos que escapan al posible control del niño ("así es su naturaleza", "es como su padre", "si no aprendiste matemáticas en primero, ya nunca lo vas a lograr", etc.) y que por tanto están fuera de su control. El aparente carácter irresoluble y no controlable de la situación transforma dichas atribuciones en verdaderos programas negativos en la vida de la criatura.

"Como círculo vicioso, el discurso explicativo de los padres puede llevar al autodesahucio del chico, disminución de su autoestima, falta de esfuerzo y fracaso eventual, lo que, a su vez, refuerza las atribuciones negativas por parte de los padres". (p. 196).

Valoración familiar respecto al desempeño.- Este rubro se refiere, por ejemplo, al valor ideosincrático que los padres le atribuyen al saber, a determinados tipos de saber, a actividades

como leer ciencia o literatura, ver T.V., visitar museos, conocer la "ley de la calle", etc., en fin, saberes que tienen que ver con la clase social y la cultura y que también inciden en el desempeño escolar de los hijos: "...hay padres que le tienen resentimiento y desprecio a las autoridades escolares y a veces los hijos aprenden a desafiar el sistema escolar por esa influencia" (p. 197).

Esto lleva a reflexionar lo incongruente que resulta la preocupación de algunos padres porque su hijo no anda bien en lectura y rechaza la actividad, cuando en la familia nunca se ha estilado el gusto por la lectura, o bien, reflexionar acerca de la inútil batalla de algunos profesores por instruir a chicos cuya familia proviene de un medio que desprecia el orden y la autoridad y cree más en la sobrevivencia del más listo, como se ve en algunas familias que han aprendido "la ley de la calle".

Estos cuatro aspectos familiares -comunicación, estructura, atribuciones y valoraciones- que inciden con énfasis variable en el desempeño escolar de los hijos, son trabajados en TF.

Señala Green que, a través de sus investigaciones, Salvador Minuchin llegó a la conclusión de que un buen modelo de abordaje y diagnóstico de las familias con un niño con PA es el de la familia psicósomática, esto es, donde hay un hijo que padece una enfermedad psicósomática. El por qué es sencillo: dicho modelo supone una base orgánica del problema y un sustentáculo interac-

cional del mismo, merced al cual la disminución de la sintomatología del niño podría tener efectos desestabilizadores en la familia (p. 196).

Vale la pena comentar que en sus estudios, Minuchin trabajó fundamentalmente con casos de anorexia nerviosa, diabetes, alergia y obesidad, llegando a la conclusión de que la estructura de familias con este tipo de afecciones presenta los siguientes rasgos:

1. Amalgamamiento: los miembros están muy pegoteados, hay poca intimidad, la vida de un miembro afecta intensamente la de los demás miembros.
2. Sobreprotección: típicamente la madre -pero también puede ser el padre- sobreprotege al hijo sintomático, limitando su desarrollo.
3. Rigidez: los miembros se estereotipan en sus roles, siéndoles demasiado difícil mostrar comportamiento alternativo.
4. No resolución de conflicto: la comunicación familiar pataleja sobre los mismos vicios de tal suerte que las discusiones no llevan a soluciones y, por cierto, los desacuerdos son fuertemente evitados en dichas familias por lo que es mejor no llegar a una solución con tal de evitar una discu-

ción. (Minuchin, 1981).

De estos cuatro, el único rasgo que no necesariamente se cumple en la familia con PA es el amalgamamiento ya que, como se vio, el PA también ocurre en las familias desligadas.

La sobreprotección en cambio es muy típica. Al respecto Green agrega:

"...un progenitor que ha organizado su vida en torno a los cuidados de un chico con PA de manera importante, puede involuntariamente participar en la manutención del problema por puro hábito (morfofostasis), o por temor inconsciente de que la curación deje un vacío en su vida o dé lugar a nuevos problemas (p. 196).

En efecto, harto frecuentemente se ve a madres abandonadas, por ejemplo, que no logran darle otro sentido a su vida que el de "servir" a sus hijos y que, involuntariamente, los mantienen dependientes de ella.

Finalmente, Green comenta sobre el modelo que él propone:

"El modelo ecológico-psicosomático supone que la gran mayoría de problemas en el desempeño son al menos parcialmente causados y mantenidos por factores en el contexto familiar, tanto como por características de la escuela y de los sistemas sociales mayores". (p. 197).

En seguida menciona las hipótesis de las que arranca el modelo ecológico-psicosomático:

1. Los déficits en el procesamiento de información del niño son mantenidos y aumentados por altos niveles de desviación en la comunicación familiar.

2. Los déficits de atención del niño en el contexto escolar son mantenidos o ampliados en las familias con una estructura caótica y desligada en la que hay comunicación disruptiva.

3. La actitud negativa, rechazante o sobreexigente del chico respecto de la escuela es mantenida o ampliada en familias con una estructura demasiado rígidamente organizada, en las que los progenitores exigen y presionan demasiado a los hijos respecto de su desempeño.

4. La falta de estímulo académico y desgano para esforzarse es mantenida o aumentada en el niño debido a:

a) atribuciones negativas en relación a su capacidad

b) atribución del bajo desempeño a factores que escapan del control del niño

c) interacciones familiares que hacen que el chico se sienta menos capaz que algún hermano de igual o menor capacidad que él

d) valores culturales de la familia que no prestigian la educación escolar, no apuntalan la autoridad escolar ni valoran el logro académico (p. 197).

En cuanto al abordaje clínico, Green cita -sin ahondarlas- conclusiones a las que han llegado diversos teóricos:

.Todos los chicos con BRE deberían de ser sometidos a una evaluación psicopedagógica completa al inicio de tratamiento. Asimismo, en todos los casos, el terapeuta debe trabajar en estrecha relación con el personal escolar y los progenitores, por lo que respecta a la elaboración, implementación y mantenimiento de un plan educativo adecuado; de lo contrario, el tratamiento puede no dar resultado (Wynne y Green, 1985).

. Las entrevistas familia/escuela en ocasiones resultan útiles a fin de elaborar un plan educativo conjunto (Aponte, 1976).

. A veces, lo mejor es que el terapeuta desempeñe un papel de intermediario, reuniéndose con miembros de la escuela y de la familia por separado y asesorarlos para que puedan apoyar mutuamente sus esfuerzos (Colapinto, 1988).

La TF tradicional puede aplicarse por sí sola en raros casos. El consenso general es que el no recurrir a la interfase familia/escuela es usualmente un error fatal (Colapinto, 1988).

(p. 198).

La mayoría de los autores parecen coincidir en incluir el contexto escolar en el modelo de abordaje familiar.

Patrones de Interacción en Familias con
un Chico con Problemas de Aprendizaje.

Linda y Sandra Perosa, 1982

El trabajo de Perosa y Perosa es una investigación experimental que tiene el propósito de verificar si el modelo psicosomático de Minuchin se cumple en familias con PA.

Dicho modelo postula que son tres los factores necesarios para que se desarrolle un problema psicosomático en el niño:

- a) que el niño sea orgánicamente lábil
- b) que la familia sea amalgamada, sobreprotectora, rígida y presente no-resolución de conflicto (tal como lo señala Minuchin)
- c) que el niño desempeñe un papel importante en desviar el conflicto entre sus padres, esto es, que haya triangulación (p. 177).

La relación que ocurre entre síntoma y estructura familiar como se vio anteriormente es que, no obstante haya un factor orgánico en el chico, los patrones interaccionales de la familia se ven influidos por su sintomatología y, una vez organizados en torno a

la enfermedad, se transforman en reforzadores de la misma (p. 177). (Esta dinámica se explicó más en detalle en el subcapítulo 2.1).

A continuación se exponen las cinco hipótesis básicas planteadas por dicho modelo y los resultados de su verificación en las familias con PA:

1. La familia tiende a ser más amalgamada y menos negligente.
2. Tiende a ser más sobreprotectora y menos negligente.
3. Tiende a ser más rígida y menos flexible.
4. Presenta más evitación de conflicto.
5. Presenta menos control parental, hay más patrones de triangulación del tipo coalición padre-hijo, que las familias que no tienen PA.

La verificación de dichas hipótesis lanzó los siguientes resultados:

1. No se cumple la condición del amalgamamiento en todas las familias ya que algunos miembros ven a su familia como desligada.

2. Se cumple la primera parte (hay sobreprotección), pero la segunda no: algunas madres perciben negligencia en sus maridos.

3. Se cumple: los miembros perciben más rigidez y menos flexibilidad (en las reglas familiares) que las familias sin PA.

4. Se cumple: los miembros perciben menos resolución y mayor evitación de conflicto, así como mayor expresión del conflicto sin resolución del mismo, en relación a las familias sin PA.

5. No se cumple la primera parte: los miembros no perciben menor control ejecutivo en los padres, pero sí perciben triangulación y desviación del conflicto entre los padres (p. 183-4).

Salvo el primer rubro, las hipótesis se cumplen y el modelo psicossomático prueba, por tanto, ser adecuado en el abordaje de familias con PA.

El primer rubro coincide con lo expuesto por Green: los PA pueden aparecer tanto en familias amalgamadas como en familias desligadas.

En la discusión final del trabajo, las autoras afirman que la negación del problema de los hijos y, posteriormente, la rabia y la culpa (bajo la idea de que ellos pueden haber sido responsa-

bles) los lleva a asumir conductas sobreprotectoras y, al mismo tiempo, a vacilar por tal vez estar protegiendo demasiado.

Por otro lado, cada progenitor cuestiona la actitud del otro como inadecuada, pero él mismo no sabe como proceder. Surge tensión entre ellos y es así como, justamente, el tema del hijo desvía el conflicto entre ellos, ya que se dedican de lleno a ser padres y se olvidan de su calidad de pareja.

El tipo de triángulo que se produzca dependerá de la estructura previa: ambos progenitores pueden entrar a competir con el otro por el afecto del hijo colocando a éste en un fuerte conflicto de lealtades. También pueden creer ver en el hijo al verdadero causante de la desarmonía familiar, con la subsecuente instigación de culpa en el niño, o uno de los progenitores -generalmente la madre- se alía con el chico en contra del otro progenitor acusándolo, tal vez, de negligente, afirman las autoras (p. 184). (La dinámica de la triangulación se explicó más en detalle en el subcapítulo 1.2).

Dos hallazgos interesantes en esta investigación, señalan Perosa y Perosa, es que los progenitores fueron percibidos tanto sobreprotectores como negligentes y que la interacción familiar haya incluido tanto amalgamamiento como desligamiento (p. 186), lo que también mencionó Green en su trabajo.

Con esto termina el análisis de la interacción en familias con PA. A continuación se expone el tipo de comunicación que se da

en este tipo de familias y, por último, se analiza el clima emocional que priva en ellas.

Desviaciones Comunicacionales: Comparación Entre
Padres de Chicos con PA y Padres de Chicos Normales.

Patricia Ditton Et Al, 1987

"Hasta ahora, gran parte del trabajo de investigación en el campo de los problemas de aprendizaje se ha dirigido a encontrar el desequilibrio químico, la anomalía neurológica o la 'disfunción cerebral mínima' que pueda estar causando las dificultades de aprendizaje en el niño. Los tipos de intervención en este campo pueden implicar tratamiento farmacológico, reestructuración genética o procedimientos neuroquirúrgicos. Los resultados del presente trabajo sugieren que si se puede enseñar a los padres a comunicar claramente, entonces su prole tendrá más altas posibilidades de conceptualizar claramente" (p. 84).

Este es el planteamiento que inspiró la investigación que reportan Ditton et al, a saber, que independientemente de que pueda haber implicado un factor orgánico en el PA, si los padres de un niño comunican bien, éste aprenderá a comunicar y a conceptualizar bien.

Para medir las desviaciones de comunicación (DC), los investigadores se basaron en un manual elaborado por Singer y Wynne para calificar transcripciones de los protocolos de Roscharch utilizado con esquizofrénicos, y en el que se describen en detalle tipos específicos de DC. Se presentan suscintamente a continuación:

1. Problemas de compromiso. Ejemplos:
 - . virajes abruptos de una idea a otra
 - . comienzo y abandono de una idea sin concluir
 - . preceptos que cambian a medida que el progenitor los va describiendo, etc.

2. Problemas de referente. Ejemplos:
 - . instrucciones que no permiten saber a ciencia cierta de qué se está hablando
 - . descripciones tan vagas que se pueden referir a cualquier cosa
 - . uso de tecnicismos o jergas fuera del abarcamiento del niño, etc.

3. Anomalías del lenguaje. Ejemplos:
 - . uso de una sintaxis peculiar
 - . uso de palabras de significado inventado o privativo
 - . oraciones comunes usadas de maneras extrañas, etc.

4. Disrupciones. Ejemplos:
 - . preguntas o comentarios extraños
 - . largas pausas a mitad de la oración
 - . saltos de una idea a otra sin enviar una señal previa

5. Secuencias contradictorias. Ejemplos:
 - . comentarios que invalidan información previa

- retracciones de lo que se ha dicho previamente
 - uso de una lógica peculiar
 - unión de ideas que deberían de ir separadas, etc.
- (p. 176).

Este instrumento, usado previamente con esquizofrénicos, como se dijo, de hecho había corroborado altos índices de DC en los padres de todos ellos:

"Este trabajo ha mostrado de manera consistente que hay relación entre altos índices de DC en los padres y la esquizofrenia o disfunciones esquizoides en los hijos". (Ditton et al, 1987, p. 176).

Los chicos estudiados para la investigación de Ditton et al estaban en una posición de riesgo respecto a la esquizofrenia ya que uno o ambos padres habían padecido severas enfermedades psiquiátricas que habían requerido hospitalización (p. 78). En la actualidad se encontraban en el programa especial para niños con PA. De acuerdo a los resultados, 87% de las transcripciones de los padres de niños con PA mostraron altos índices de DC y 77% de las transcripciones de los padres de niños del grupo control mostraron bajos índices de DC (p. 81-82).

Las transcripciones se recogieron de una situación experimental en la cual los padres de los chicos a través de un vidrio de doble visión le tenían que girar instrucciones a su hijos acerca de cómo realizar una tarea. El experimento mostró que los padres de los chicos con PA comunicaban menos bien que los padres de los

chicos control:

"La hipótesis probada fue que los padres de chicos con PA presentan mayor frecuencia de DC cuando instruyen a sus hijos respecto de una tarea a realizar, que los padres de chicos que tienen el desempeño esperado en la escuela" (p. 81).

Con base en los estudios con esquizofrénicos así como con chicos con PA, se tiene la siguiente conclusión:

"Hay razón para pensar que la influencia que ejerce la comunicación parental se da no sólo en chicos cuyo problema de atención y pensamiento es lo bastante severo como para diagnosticar esquizofrenia, sino también en chicos cuyo problema de atención y pensamiento, aunque menos severo hace que los chicos sean colocados en programas especiales" (p. 79).

Ante tales resultados, parece indudable que la comunicación de los progenitores definitivamente influye de una manera importante en la capacidad de los hijos para procesar información y construir pensamientos. Lo que sería interesante verificar, sin embargo, es si los chicos con PA que no están en riesgo de esquizofrenia también tienen padres que presentan altos índices de DC. Ello confirmaría plenamente que, en efecto, la comunicación de los padres influye no sólo en el procesamiento de información de hijos considerados proclives a la esquizofrenia, sino también en el procesamiento de información en chicos que para nada son proclives a la esquizofrenia. En otras palabras, los resultados de la investigación de Ditton et al serían más valiosos de no presentar el sesgo de haber sido realizada solamente con chicos

que tenían riesgo de esquizofrenia.

Clima familiar y ansiedad en familias que tienen un chico con problemas de aprendizaje.

Margalit y Heiman, 1980

"La presencia de un chico con PA en la familia puede representar una fuente de constante tensión dentro del sistema. Los miembros de la familia necesitan desarrollar nuevos papeles y adaptar sus recursos a las nuevas demandas" (p. 841).

Esta es la hipótesis de la cual arranca la investigación de Margalit y Heiman. Los autores explican que el retardo mental es una enfermedad tajante mientras que los PA generan mucha confusión y tensión constante ya que sólo se manifiesta en ciertos contextos.

"En comparación a impedimentos severos tales como el retardo mental, el PA resulta menos obstaculizante, sin embargo, origina confusión ya que su naturaleza invisible se manifiesta tan sólo en determinadas circunstancias" (p. 842).

De hecho, toda situación poco clara genera ansiedad y, en este caso, ella gira en torno a la duda ¿será normal mi hijo?

La investigación pretende poner de relieve las percepciones de los miembros de la familia con PA respecto del clima emocional de la misma (p. 842).

El trabajo se llevó a cabo con el grupo experimental constituido por chicos colocados en escuelas especiales para niños con PA y

un grupo control, constituido por niños que asistían a escuelas normales.

El instrumento para medir el clima familiar y las percepciones de los miembros incluyó dos escalas: escala para ambiente familiar y escala para auto-análisis. En la primera se diferenciaron tres dimensiones: relaciones, crecimiento personal y mantenimiento del sistema y para cada una de ellas se consideraron los siguientes rubros: cohesión, expresividad, conflicto, independencia, orientación hacia el logro, orientación intelectual-cultural, actividad-recreación, orientación moral-religiosa, organización y control p. 842).

Entre los resultados más destacados se encuentran los siguientes:

- . Los padres de chicos con PA tienen mayores expectativas en cuanto al logro intelectual que los padres de chicos sin PA.
- . Los miembros de la familia con PA perciben un clima más rígido y de control que los de la familia sin PA.
- . Las madres de chicos con PA perciben en su familia más limitación a la expresividad personal y a la independencia, que las madres de chicos sin PA. (Los padres no difieren de los otros).
- . Madres y padres de chicos con PA expresaron mayor ansiedad personal que los padres de chicos sin PA; las madres expresaron mayor ansiedad que los padres, pero los padres expresaron tener mayores conflictos interpersonales.

Los padres de chicos con PA ponen más énfasis en valores que mantienen el sistema que los padres de chicos sin PA.

Los padres de chicos con PA tienen percepciones más precisas entre sí que los padres de chicos sin PA (p. 842-844).

En la mayoría de estudios sobre el impacto de PA en la familia, comentan Margalit y Heiman, las madres son el elemento más afectado, cosa que resulta comprensible si se piensa que son ellas quienes más tiempo comparten con sus hijos.

El incremento de cuidados que deben tener y su vulnerabilidad a los efectos de la ansiedad, reflejados en sus quejas y su sintomatología, han hecho que se vuelvan el foco de interés (p. 841).

El hecho de que los padres de chicos con PA se vuelvan más exigentes respecto al logro intelectual se entiende como una compensación a la duda que tienen al respecto:

Mientras los padres de chicos con retraso mental, claros respecto a las dificultades intelectuales que tienen sus hijos, reducen sus expectativas respecto al logro y al crecimiento personal, los padres de chicos con PA muestran confusión, ansiedad y necesidad de compensación (p. 844).

Por otro lado, la similitud en las percepciones tocantes a la familia, que hay entre padres y madres de chicos con PA, parecería deberse a la unión en la desgracia que el problema del hijo suscita en ellos, pero también puede ser analizado en términos de la pérdida de la ley del padre, esencial para el orden y desarrollo de la familia, comentan las autoras (p. 845).

Se puede comentar al respecto que toda visión monolítica familiar redundaría en un empobrecimiento de la visión de los hijos y que la diversidad de opinión entre los padres (cuando ambos tienen opinión personal), enriquece el rango posible de percepciones de los hijos; cede el espacio a la duda y la discusión, por lo tanto, a la ponderación y al aprendizaje.

Los resultados de este estudio en el nivel emocional pueden ser fácilmente relacionados a los resultados de la investigación de Perosa y Perosa, en el nivel de la interacción: padres más ansiosos y con expectativas mayores respecto al logro intelectual de sus hijos tienden a ser más sobreprotectores, rígidos en su interacción con él y menos eficientes en la resolución de su PA.

En relación a esto, las autoras comentan que el niño con PA, no sólo se caracteriza por tener dificultades en la escuela sino por tener ansiedad. No es de sorprender que, en comparación con sus iguales, el chico con PA se vea obstaculizado en su habilidad para desarrollar una conducta independiente y autónoma (p. 945).

Este punto se puede relacionar directamente con las observaciones de Perosa y Perosa, por lo que toca a la ansiedad de desempeño que caracteriza al niño con familia amalgamada y sobreprotectora.

Comentan las autoras, para terminar su estudio, que "la ansiedad no resuelta en estas familias debería recibir atención especial por parte de la terapéutica" y aun proponen que "podría haber programas tendientes a incrementar la competencia de los padres en su labor de apoyar el desarrollo personal de sus hijos y de tolerar la independencia de los mismos" (p. 845-6).

Esta propuesta será retomada al final del trabajo y de hecho ya está siendo llevada a cabo en México por institutos como el Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia, que ofrece periódicamente cursos a padres, en los que se presentan conceptos básicos de la dinámica y conflictiva familiar y algunas maneras de abordarla.

Como gran conclusión del presente capítulo se puede mencionar que lo importante desde el punto de vista sistémico no es detectar las causas últimas del síntoma, sino la dinámica interaccional que hay entre el miembro sintomático y la estructura familiar.

Al desarmar dicha dinámica, eliminando por tanto el beneficio secundario que aporta al S familiar, el síntoma puede desaparecer o ceder más fácilmente a los tratamientos individuales.

3. ESCUELA, FAMILIA Y NIÑO SINTOMÁTICO

Generalmente cuando se habla de PE se piensa en bajas calificaciones o reprobación, sin embargo en el presente trabajo se entenderá el término en un sentido más amplio, incluyendo asimismo los problemas de relación y de salud tanto física como psíquica, mismos que podrán o no incidir en las calificaciones del alumno, pero que ciertamente le acarrearán malestar y dificultan a la larga el proceso individual y colectivo de aprendizaje de la clase. Por lo anterior y focalizando al alumno, se considerarán PE las situaciones que caigan en las categorías siguientes, de acuerdo a la clasificación de Thelma Reca, y reunidas por ella bajo el rubro de Inadaptación Escolar:

1. Trastornos y variaciones en el rendimiento escolar.
2. Trastornos en la esfera de la conducta y las relaciones sociales.
3. Trastornos en el estado de salud física y psíquica

(Reca, Antología de Consejo Escolar, 1988, p. 224).

Como señala esta autora, es difícil ver un chico que padezca una sola de estas tres categorías, ya que lo normal es que estén dos o incluso las tres presentes. Así, es frecuente ver que un niño con BRE también manifieste problemas de conducta, ya sea timidez o agresividad, desobediencia o conducta victimista, etc.

O bien, que un niño enfermizo manifieste una baja en su rendimiento.

Es muy normal ver que un chico que sufre depresiones o desconcentración o raptos de ausencia no saque calificaciones promedio. Aunque raro, en ocasiones ocurre que un niño que muestre problemas relacionales, no tenga dificultades con las calificaciones. No obstante, es muy presumible que, de continuar te- niéndolos, su desempeño no podrá permanecer incólumne durante mucho tiempo.

Lo medular en todo lo anterior es poner de relieve que, como afirma Reca:

"...si bien la inadaptación se exterioriza por síntomas que es posible agrupar en varias categorías perfectamente diferenciadas, y que, según los casos, adquiere en consecuencia formas distintas, éstas carecen de autonomía real /.../ creemos que la agrupación facilita el reconocimiento de la existencia del problema. Pero, repetimos, este distinguo tiene tan sólo un valor formal de uso, y no corresponde ni a la totalidad ni al fondo del problema". (Reca, Antología de Consejo Escolar, 1988, p. 226).

En efecto, Reca indica que, por un lado, el hecho de que el problema sea detectado en la escuela o se evidencie en ésta, no significa que se ha originado ahí:

"...la concurrencia a la escuela pone a veces en evidencia en esta época síntomas preexistentes no advertidos o desestimados en su justo valor hasta entonces; otras los agudiza o les da color especial; excepcionalmente, los crea. A esta circunstancia, únicamente, débese el uso del califi-

cativo 'escolar' añadido a la designación
'inadaptación'." (Reca, Antología de Consejo Es-
colar, 1988, p. 220).

Por otro lado -y esto es particularmente relevante para el enfoque del presente trabajo-, afirma la autora citada que hoy por hoy en que la ciencia moderna apunta hacia la ecosistémica, sería impropio tomar la conducta o el desempeño del niño en la escuela como el todo del problema. (Reca, Antología de Consejo Escolar 1988, p. 220).

Hay una relación íntima entre dicha afirmación y los postulados más fundamentales de la TFS que sustentan la necesidad de considerar el fenómeno y su contexto o contextos, so pena de sesgar su interpretación.

La siguiente cita a Minuchin complementa lo que asevera Reca y aún agrega algunas precisiones:

"Si un niño enfrenta dificultades en la escuela, el problema puede relacionarse fundamentalmente con la escuela. Si la evaluación del terapeuta señala que la familia apoya al niño en forma adecuada, sus intervenciones principales pueden orientarse hacia el niño en el contexto escolar. Puede actuar como abogado del niño, disponer un cambio de escuela, o sugerir que se recurra a una enseñanza particular. Pero si los problemas del niño en la escuela aparecen como un expresión de los problemas de la familia, las intervenciones del terapeuta se dirigirán fundamentalmente a la familia". (Minuchin, 1977, p. 102).

Lo que se ve aquí es una ampliación del contexto del fenómeno, que va del sujeto sintomático a su familia y al macrosistema

cativo 'escolar' añadido a la designación
'inadaptación'." (Reca, Antología de Consejo Es-
colar, 1988, p. 220).

Por otro lado -y esto es particularmente relevante para el enfoque del presente trabajo-, afirma la autora citada que hoy por hoy en que la ciencia moderna apunta hacia la ecosistémica, sería impropio tomar la conducta o el desempeño del niño en la escuela como el todo del problema. (Reca, Antología de Consejo Escolar 1988, p. 220).

Hay una relación íntima entre dicha afirmación y los postulados más fundamentales de la TFS que sustentan la necesidad de considerar el fenómeno y su contexto o contextos, so pena de sesgar su interpretación.

La siguiente cita a Minuchin complementa lo que asevera Reca y aún agrega algunas precisiones:

"Si un niño enfrenta dificultades en la escuela, el problema puede relacionarse fundamentalmente con la escuela. Si la evaluación del terapeuta señala que la familia apoya al niño en forma adecuada, sus intervenciones principales pueden orientarse hacia el niño en el contexto escolar. Puede actuar como abogado del niño, disponer un cambio de escuela, o sugerir que se recurra a una enseñanza particular. Pero si los problemas del niño en la escuela aparecen como una expresión de los problemas de la familia, las intervenciones del terapeuta se dirigirán fundamentalmente a la familia". (Minuchin, 1977, p. 102).

Lo que se ve aquí es una ampliación del contexto del fenómeno, que va del sujeto sintomático a su familia y al macrosistema

familia-escuela.

Así como la conceptualización de las Series Complementarias de Freud indica que tiene que darse la conjugación entre los tres niveles de determinación: el genético, la experiencia infantil traumática y el evento actual desencadenante para que brote el síntoma, parecería que para que se diagnostique un PA tuvieran que coincidir también tres niveles de determinación: la labilidad individual (deficiente sintaxis de pensamiento, digamos), conflictiva familiar y conflictiva escolar. Y parecería que la relación entre ellos es similar a la que hay en las Series Complementarias: a fuerte labilidad y conflictiva familiar, basta un desequilibrio leve en la interacción escolar para que se diagnostique como problemático al alumno; mientras que en condiciones de capacidad normal y baja conflictiva familiar, se requeriría de fuertes contradicciones en el sistema escolar para que se le diagnostiquen PE al chico.

A un nivel intuitivo se puede comprender esto: una escuela donde haya luchas de poder internas, disgustos de los docentes por su situación laboral, una directora sobrecargada de trabajo y abundantes quejas por parte de los padres de familia, tendrá mayor tendencia a dictaminar como problema escolar cualquier conducta de los chicos, cosa que informará de inmediato a los padres para que se hagan cargo del asunto; ello en un intento desesperado por desembarazarse de cualquier carga negativa más, lo que

su ya perturbada estructura no podría soportar.

En cambio, una escuela donde estén bien distribuidas las cargas de trabajo y bien deslindadas las responsabilidades entre director, docentes y psicólogo escolar, y donde los empleados gocen de buenos sueldos y experimenten bienestar en su trabajo, evidentemente tendrán suficiente infraestructura para enfrentar alumnos difíciles o en dificultades, y experimentarán mucha menor prisa por quejarse con los padres, siendo que ellos mismos contarán con los recursos para hacer frente a problemas de diverso grado de dificultad y únicamente sentirían necesidad de avisar de algo a los padres ante PE de cierta gravedad.

Si se extremase la situación anterior, se encontraría en un extremo a un niño con disfunción cerebral localizada y una escuela con terribles contradicciones internas; y en el otro, un alumno con capacidad óptima y excelente conducta y un sistema escolar impecable. La realidad se da entre estos dos extremos: niños latosos y con rendimiento menor al deseado, familias con problemas y escuelas con contradicciones internas. Lo importante es comprender que todos son niveles de determinación conjugados de manera casi inseparable, que tienen que ser considerados en el diagnóstico, so peligro de sesgar su veredicto. Tal es el principio sobre el cual coloca el énfasis este último capítulo.

3.1 El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela.

Mara Selvini Palazzoli, 1985.

El libro de Mara Selvini es, hasta la fecha, el estudio sistémico más completo que se ha realizado en torno a la institución escolar, sus miembros, su relación con la familia del alumnado y sus disfunciones. La columna vertebral de su contenido la constituye el planteamiento crítico respecto de la gratuidad con la que los maestros derivan al psicólogo escolar a los chicos que ellos consideran problema y de cómo el psicólogo los toma, sin el menor recelo ni indagación, como tales, y se dispone a diagnosticarlos y prescribirles tratamiento; siendo que tras este procedimiento rutinario se esconde una dinámica institucional disfuncional que se reequilibra con la maniobra. En dicha actitud:

"Se comprobaba entonces que la secuencia 'señalamiento-diagnóstico-terapia del sujeto señalado' cristalizaba la situación en un esquema lineal reconstituido, en el que se ignoraban los aspectos relacionales circulares de la interacción humana como 'sistema de comunicación'". (Selvini, 1985., p. 14).

Aspectos circulares que no son tomados en cuenta tradicionalmente son, por ejemplo que el propio maestro que los deriva se siente conflictuado en su papel de "empleado de la enseñanza" a bajo sueldo y sin prestigio -con frecuencia sin vocación- que,

encima, tiene que soportar el enfrentamiento cotidiano con un grupo de niños que se portan "como niños" y que no aprenden con la celeridad que su ya muy pisoteada dignidad requeriría. Para él, por supuesto, es mucho más cómodo y sencillo deshacerse de unos cuantos alumnos "lentos" y derivarlos como problema, que objetar el texto, el método, el salario, las presiones institucionales de las que es víctima y el resentimiento de padres y alumnos del que resulta depositario.

Así, todos estos aspectos que forman parte de la estructura disfuncional de la institución quedan obviados por cuanto de él depende, y resignificados bajo la forma de problemas propios de los alumnos tales como: BRE, PA, mala conducta, ausentismo, deserción.

"La hipótesis es que la enfermedad reside en el niño indicado o, a los sumo, en su familia. La escuela, sus métodos, la relación entre el alumno y el docente que hizo el señalamiento no se cuestionan sino de manera muy tangencial" (p. 25).

La expectativa de la derivación se cifra en dos posibilidades:

- a) que el psicólogo confirme la validez pedagógica de lo que opina o hace el profesor o
- b) que el psicólogo se ocupe y responsabilice por completo del alumno a partir de ese momento, eximiendo al docente de tal compromiso.

En cualquier caso, como señala Selvini, "El docente que hace el señalamiento quiere en realidad que la terapia se lleve a cabo para que el niño cambie en la dirección que él (el docente) desea" (p. 38), y tal dirección jamás es cuestionada.

Si el maestro opina que Juanito tiene la capacidad de sacar dieces, hará presión en ese sentido; se lo dirá a sus padres y transformará el nivel de desempeño del alumno (seises, sietes y ochos, por ejemplo) en un desempeño problemático.

Podría discutirse la opinión del maestro con argumentos que favorecen más el proceso de socialización del niño y el desarrollo de aptitudes artísticas y deportivas a esa edad, etc. Sin embargo, una vez que el docente decide el promedio académico que corresponde a Juanito, puede producirse una situación que, de caer en tierra fértil (familia disfuncional y/o institución con contradicciones) podría desembocar en un diagnóstico de PA que, inexorablemente, etiquetaría a Juanito, desviando la atención de la disfuncionalidad familiar y escolar que constituyen su contexto.

No siempre el señalamiento va de un docente hacia un alumno; en el sistema escolar todos se acusan entre sí. Por temor de tener "cola que les pisen": los padres, temerosos de ser incompetentes o de tener un hijo "enfermo de la cabeza", acusan al maestro por no enseñar bien. Los docentes, por temor de ser señalados como malos maestros, indican la falta de apoyo educativo adecuado por

parte de los padres hacia sus alumnos y de los flojos, malos y poco estimulados alumnos que les tocaron. El psicólogo está dispuesto a darle consejos al maestro; el maestro acusa de incompetencia al psicólogo. Los padres de familia se quejan de la escuela en general, con lo que aluden directamente al bajo logro del director y éste, a menudo sale en defensa de los maestros que contrató y acusa a los padres de negligentes. El problema siempre es de otro:

"En la escuela la persona que se pone en contacto con el psicólogo no cree, por lo general, necesitar de una intervención; piensa, simplemente, que somete a la consideración del psicólogo los 'casos' patológicos de los demás. (p. 24).

El fenómeno que desencadena la secuencia de acusaciones es la incidencia de chicos cuya conducta y calificaciones se apartan de la norma, y el destino final de las interacciones entre los adultos es que los supuestos niños-problema dejen de serlo:

"...el que señala el síntoma no tiene casi nunca conciencia de ser portador de un problema. Espera que la intervención del especialista apunte sin tardanza al niño problema" (p. 32).

Cabe preguntarse, ¿quién es este personaje sobre el cual descansa en última instancia la esperanza de solución? El psicólogo escolar es consultado en calidad de experto en didáctica por el director y el docente, en materia de programas y métodos: es consultado por los padres de familia en calidad de consejero; en calidad de T, se le derivan chicos-problema para que él los diag-

nostique y los prescriba. No tiene rol preciso sino que cada quien le atribuye funciones diversas según sus propias necesidades y expectativas: "psicodiagnosticador, mago, aliado o enemigo" (p. 94).

Por ello, el psicólogo escolar está sobreexigido y, además, en una postura donde necesariamente queda mal con todos o la mayoría ya que evidentemente ni es un especialista en mil cosas y su dictamen está fuertemente comprometido en un campo de batalla de mil facetas donde ahora alguien es su aliado, mañana, su enemigo.

"El psicólogo no encuentra espacio en el organigrama de la escuela: actúa como asesor externo. En apariencia esta posición podrá favorecer su autonomía, pero en los hechos, en un sistema rígido y estructurado sobre la base de roles consolidados, el psicólogo sólo es 'alguien sin rol fijo', sujeto a las expectativas propias de quienes se encuentran en situaciones incómodas (p. 23).

Esta es la razón, afirma Selvini, por la cual han proliferado los estudios sobre el rol del psicólogo. De hecho, el equipo de Selvini intentó que psicólogos escolares definieran su propio rol; así llegaron al término de mayor consenso: "promotor de cambio". Pero ni siquiera ese término progresó ya que no se pudo especificar su operatividad.

En efecto, un promotor de cambio puede hacer cualquier cosa: enseñar, limitar, ordenar, prohibir, ocultar o promover. Todo mundo puede ser un promotor de cambio: los padres, el psicólogo,

la Iglesia o el Gobierno.

Ante la falta de indagación mayor, cada vez que se hace un señalamiento y ante la falta de especificidad del rol del psicólogo (encargado en última instancia de dar cauce al señalamiento), las intervenciones de éste no sólo tenderán a decepcionar a muchos sino que ayudarán -por el simple hecho de existir- para desviar la atención hacia problemas que encubren los verdaderos conflictos del sistema escolar y hacen, por lo tanto, las veces de factores homeostáticos (de no-cambio).

En este sentido, los altos índices de reprobación y mala conducta en una institución escolar cumplen la misma doble función que el síntoma en el sistema familiar: por un lado son el producto de una situación disfuncional inherente a la estructura del S y, por serlo, cumplen la función de alerta por lo que respecta a la existencia de un problema. Por otro lado, cumplen la función de homeostasis (resistencia al cambio), por cuanto desvían la atención de la estructura institucional y la colocan sobre los alumnos (y sus familias a lo más).

Un ejemplo ilustra mejor: la sintomatología de un chico anoréxico hace que la familia pida ayuda, pero al mismo tiempo, desvía el foco del S familiar y lo coloca en el niño, que se transforma así en el paciente. Tal vez la sintomatología de un niño rebelde, destructivo y agresivo acuse más fácilmente problemática familiar, pero aun esto puede resistirse al cambio si se alude a

una conflictiva intrapsíquica y emocional que debe de ser tratada individualmente.

De la misma manera, los altos índices de reprobación, BRE y mala conducta pueden alertar acerca de un problema institucional pero el sistema aún puede resistirse al cambio aludiendo a la incompetencia o PA de los alumnos, a la actividad negligente de los padres, a la falta de calidad en la docencia, a la pobreza de los métodos o, incluso, a las políticas equivocadas del ministerio de educación -factores que sin duda pueden todos coexistir!- que, sin embargo, coadyuvan a ocultar un problema más: la disfuncionalidad institucional.

Para ejemplificar en términos sistémicos los aspectos que puede involucrar la disfunción escolar, se puede mencionar lo siguiente:

.Jerarquías poco claras: a veces la última palabra sobre la situación conflictiva la da la directora, a veces, el psicólogo, y no es raro que la dé el padre de familia rico e influyente, lo que confunde los límites de autoridad.

. Comunicación con círculos viciosos donde unos acusan a los otros y viceversa, mientras el conflicto persiste: los padres acusan al maestro, el maestro al psicólogo, el psicólogo al director, el director a los padres y así sucesivamente.

. Conflictos de poder: competencia y revancha en las interacciones entre docentes y psicólogos y entre padres y maestros,

característicamente.

. Límites confusos entre subsistemas: el campo de acción del subsistema de docentes se sobrelapa con el campo de acción del psicólogo y la directora: sus funciones concretas no siempre están bien delimitadas, lo que los pone a competir indebidamente.

. Las medidas correctivas se convierten en el problema: mientras mayor es la problemática del alumnado más apoyo de psicólogos y educación especial o grupos de recuperación se implementan y mientras más esto sucede más permanece la estructura institucional como está.

Los anteriores son algunos de los puntos de conflicto que presenta la institucional escolar. En los numerosos casos reportados al final del capítulo queda de manifiesto el alto poder que dicha disfuncionalidad tiene para mantener, o incluso producir índices de alumnos sintomáticos.

La Dra. María Luisa Velazco, especialista en problemas de la educación y el aprendizaje, citada con anterioridad, comenta que a la variedad de factores que pueden intervenir en la problemática escolar de un niño -una deficiencia sensorial no detectada, una situación emocional temporal abrumadora, antecedentes de pobreza familiar-cognitiva y baja estimulación temprana, metodologías inadecuadas, PA o disfunción familiar actual- se agrega el factor escolar, donde no es raro que el haber tenido una "excelente maestra en 4o" prácticamente salve todo el proceso educativo primario de una persona, o lo contrario, una "pésima

maestra de 2o" eche por tierra el resto del proceso educativo primario del niño.

Se trata de estos fenómenos, dice, que pueden marcar profundamente el proceso cognitivo y de aprendizaje de un individuo por cuanto se refiere no sólo a estimulación temprana sino concretamente a bases cognitivas sólidas que puedan constituir la plataforma adecuada para la adquisición subsecuente de conocimientos.

Mara Selvini refiere un experimento realizado en un grupo escolar en una provincia e Italia que, además de poner de manifiesto el peligro de un diagnóstico equivocado, muestra el grado de influenciabilidad del maestro:

"...un grupo de educadores a quienes se puso al frente, a título experimental de una clase normal (pero calificada como clase de sujetos atrasados) encontraron efectivamente que los alumnos presentaban una notoria dificultad de aprendizaje" (p. 31).

La figura del maestro es fundamental en la educación básica y su inserción funcional dentro de la institución y las relaciones con la familia de los alumnos resulta clave en el proceso de aprendizaje. Así pues, las relaciones intraescolares como la relación familia-escuela constituyen el foco de intervención de esta extensión de la TFS abocada a la atención de niños con PE.

El siguiente caso manejado por Selvini y equipo resume de alguna manera diversos puntos fundamentales tocados hasta ahora.

Juanito es un alumno "insoportable" y "repetidor" que derivan al equipo con la idea de transferirlo posteriormente a una escuela especial para recuperación. El equipo, tras un rastreo inicial, descarta el análisis intrapsíquico y los tests de inteligencia y logra que se le conceda hacer una observación en el salón de clases. Resulta que el alumno es un gordito que se hace el payaso y el "puede-lo-todo" ante el grupo, quien lo vitorea y aclama, a costa de la profesora que lo reprime constantemente, con lo que sólo logra estimular más su rebeldía.

Acto seguido, el equipo cita a los padres de Juanito junto con éste y, para su sorpresa, el niño al lado de los padres se muestra tímido, inhibido y deprimido. Durante la sesión se sienta en medio de sus padres, sumido en absoluto silencio. Resulta que aquellos lo consideran una criatura débil y enfermiza desde el destete y a lo largo de su vida le han evitado todo tipo de esfuerzo o actividad física, no obstante expresar verbalmente lo mucho que Juanito ama los deportes.

Por otro lado, los padres del niño sienten hostilidad por la escuela, debido a que una hija mayor que Juanito había pasado por ella y también se la había derivado a la clase especial. "Los maestros son malos con nosotros", expresan los padres.

Con los datos anteriores, el equipo percibe a las claras cómo el salón de clases ha devenido el lugar de "reivindicación" de un niño reprimido en su actividad física debido a una supuesta debilidad en ese sentido, de tal suerte que en dicho contexto él es fuerte, audaz y poderoso.

Huelga explicar que la opinión que los padres de Juanito tienen sobre su conducta no coincide en absoluto con la de la maestra, lo que no acarrea pocos problemas entre familia e institución.(p. 83).

El ejemplo anterior muestra la importancia de conocer los contextos de Juanito a fin de ubicar el sentido cabal de su conducta considerada problemática.

Una última -mas no por ello menos importante- reflexión de Selvini y equipo en relación a la intervención en el macrosistema familia-escuela es la concerniente al contexto de intervención.

La intervención del psicólogo generalmente puede ubicarse dentro de los siguientes contextos:

. El evaluativo-judicial, desde el cual se va a juzgar quién tiene la culpa del problema del niño; si los padres no lo estimulan ni ayudan o si el maestro le enseña mal, por ejemplo.

. El terapéutico-psicométrico: que evalúa el "grado del mal" individual. Se le aplica una batería de tests al alumno para ponderar sus facultades mentales y emocionales.

. El de asesoramiento pedagógico, que brinda consejos para mejorar el proceso educativo. Generalmente un psicólogo vinculado con la escuela le explica a los padres cómo ser mejores padres, o explica a los maestros cómo enseñar mejor.

Todos ellos suscitan resistencia -en los padres del niño y sus maestros- cuando no competencia y enfrentamiento directo entre docentes y psicólogos por cuanto se refiere a competencia educativa y al criterio que se ha de seguir para resolver el problema.

Así, el equipo propone como óptimo contexto de intervención el de colaborar en una mesa redonda. El psicólogo ubicado en dicho contexto "no sabe más que los demás", antes requiere de la ayuda de todos para tomar perfecto conocimiento de la situación problemática.

Desde una actitud de quien "necesita ayuda" y no de quien "sabe más que los demás", el psicólogo logra realmente que todos los involucrados viertan información, con la sana preocupación común de ayudar al alumno:

"...cierto número de personas se reúnen con propósitos concordante: expresar la propia opinión y escuchar con atención las de los demás, para

cotejarlas y discutir las diferentes aptitudes y contribuir entre todos a la mejor solución del problema planteado" (p. 74).

De las muchas técnicas de TF que existen, la más propicia en el contexto de mesa redonda es la llamada connotación positiva: "...se entiende por connotación positiva la valorización explícita que el psicólogo hace de las conductas observadas en el "cliente" (p. 87). Aprobar de entrada el esfuerzo que los presentes realizan por el simple hecho de estar ahí, dispuestos a participar en la solución del problema, estimula el espíritu de colaboración, reduce culpa, disminuye el ánimo beligerante y, al abrir las puertas al diálogo, propicia las soluciones reales.

Todo esto se logra tan solo con la connotación positiva y por ello es la herramienta fundamental del psicólogo en la intervención familia-escuela.

La connotación negativa (señalamiento de errores) no es inocua, afirman Selvini y equipo. La búsqueda de causas de un problema lleva directamente a instigar culpa y ésto, de entrada, cierra las puertas, afectando muy negativamente la comunicación. Buscar recursos, en cambio, corresponde a "ver el vaso medio lleno en lugar de verlo medio vacío", actitud que favorece el cambio puesto que hasta el menos dotado de los humanos tiene recursos. En este sentido y para ilustrar un poco lo que es técnicamente la connotación positiva, Selvini explica lo que sería una intervención con una directora de escuela que

interfiere en el trabajo de los maestros de matemáticas, connotando la positivamente:

"Por cierto, podría resultar conveniente para el grupo de estudio de las profesoras de matemáticas trabajar sin intervención de la autoridad; de esta manera incluso asumirían más plenamente la responsabilidad.

Pero como usted, señora rectora, es una persona que sigue con tanta atención y tanto empeño todas las nuevas experiencias que surgen en su escuela, va a encontrar muy difícil dejar libradas a sí mismas a las profesoras de matemáticas" (p. 92).

Esta manera de decir las cosas -que además es totalmente veraz- lleva por sí sola a la directora a aceptar esta opinión sin resistencia, contenta por las cualidades que se le han señalado y deseosa de retirarle su apoyo a las profesoras, refutando que le resulte imposible el hacerlo.

La connotación positiva es, pues, un juicio veraz, realizado sobre la base de un reconocimiento de una cualidad existente que, por lo mismo, resulta la llave de oro de la intervención sistémica, principalmente en un grupo donde todo mundo se siente profundamente atacado.

En el trabajo con familias no basta la connotación positiva para lograr cambios -si bien este es el clima general que crea el T-, pero en la intervención familia-escuela o intraescolar, parecería que ella es la herramienta por excelencia, ya que la disfunción escolar y escuela-familia radica fundamentalmente en

la cerrazón de los canales de la comunicación, lo que hace que directora, docentes, psicólogo y padres de familia al no poder colaborar unos con otros en la problemática del educando, dificulten su proceso de aprendizaje.

3.2 La familia y la escuela: utilización
de recursos humanos para promover el aprendizaje.

B.Z. Tucker y Dyson, 1976.

No obstante, como se ha dicho, la intervención terapéutica familia-escuela aún está en periodo de ensayo de cierta forma, quienes lo han practicado ya han podido llegar a algunos principios fundamentales en los que todos ellos concuerdan.

Tucker y Aponte (que se verá en el próximo subcapítulo) fueron los primeros TF que arrojaron luz sobre este camino, enriquecido por posteriores estudiosos como Mara Selvini. De ahí que compartan muchas ideas. Dicen Tucker y Dyson:

"Los procesos de la TF son encauzados hacia el revertimiento de conductas indeseadas en el educando así como la facilitación de interacciones constructivas tanto entre la familia y la escuela como dentro de la propia escuela.

La particularidad de dicha intervención radica en el abordaje del personal escolar como un sistema vivo, dinámico que comparte características con el sistema familiar." (p. 125).

Con demasiada frecuencia, afirman los autores, el contacto entre familia y escuela se reduce a conferencias a padres ya programadas que, en el fondo, se convierten en enfrentamientos acusativos más que en diálogos amistoso para beneficio del educando. De ahí que el sentimiento que priva es de

culpabilización, malentendido y búsqueda de chivos expiatorios.

Los dos contextos que tienen mayor ingerencia en la conformación de la personalidad del niño son la familia y la escuela, por eso resulta casi impensable que los mismos funcionen como entidades prácticamente inconexas. Así, en el ir y venir entre dos contextos altamente responsables por el niño pero que no se conocen ni se entienden, éste acaba por transformarse en el chivo emisario: "El papel de mensajero puede ser una enorme carga sobre el niño, de consecuencias físicas, emocionales y/o académicas (p. 126).

Por lo anterior, establecer un diálogo abierto y amistoso entre ambos sistemas libera al chico de este duro papel.

Por su cuenta, el personal de la escuela a menudo se siente aislado y no escuchado por los otros ya que, de hecho, encuentra muy pocas oportunidades para reunirse con miembros de la institución con el fin de encontrar recursos humanos y cooperar en una meta común. Casi siempre el ánimo entre los miembros de la institución escolar es de echarse la culpa y librarse de la propia responsabilidad respecto a fallas detectadas.

Tucker y Dyson afirman que: "Hay crecimiento emocional, por lo menos parcialmente, como resultado del compartir sentimientos, anhelos, conflictos entre miembros de la familia" (p. 127). Ello permite entender el papel del TF en una escuela: lograr que los

miembros de la institución conozcan sus respectivos anhelos, necesidades y conflictos, para propiciar un clima de mutua cooperación.

Con el fin de avenir el sistema familiar y el escolar, Tucker y Dyson llevaron a cabo un proyecto conjunto "dentro de un clima en el que se fomentó el compartir constructivamente y se minimizaron la competencia, los temores y las actitudes defensivas" (p. 127).

En esta labor, importante es observar que el papel del consultor sistémico fue el de catalizador y encauzador del proceso, indican los autores. A continuación se sintetiza el proyecto.

El proyecto:

En Pennsylvania del Este, el Departamento de Psiquiatría Familiar (al cual pertenecen los autores) y el Distrito Escolar Local se unieron en una empresa, con los siguientes fines:

- . atender a chicos con dificultades en su aprendizaje.
- . aplicar principios de TFS con el personal escolar.
- . modificar la mutua conceptualización entre familia y escuela para incrementar las relaciones de confianza y buena comunicación.
- . desarrollar métodos para lograr la utilización de recursos humanos no explotados.

entrenar a personal escolar para que puedan trabajar con chicos que tienen dificultades en la escuela (p. 128).

El proyecto realizó diversas actividades dirigidas a los distintos subsistemas escolares. Una primera fase consistió en reunir al consultor de la institución psiquiátrica familiar con 15 trabajadores escolares de los cuales 12 eran maestros, uno era el director y dos eran psicólogos escolares, con la finalidad de detectar interacciones que pudieran ser mejoradas. Específicamente se pretendió que los maestros hablasen de su relación con los alumnos y sus familias y, por supuesto, de sí mismos. Otra meta fue introducir el encuadre familiar para que el personal de la escuela pudiese contemplar al alumno como parte de un grupo familiar -con un funcionamiento particular- y no sólo como un individuo.

Las reuniones de la primera fase no fueron del todo satisfactorias, comentan Tucker y Dyson, ya que un grupo de personas que no estaban acostumbradas a hablar de sí mismas entre sí (como son maestros, psicólogo escolar y directora) no lograron una comunicación descontraída y espontánea (p. 129).

Esta primera fase, sin embargo, comenzó a sacar a la luz la poca o mala comunicación y frustración que había entre el personal escolar.

En fase subsecuente, hubo reuniones semanales con maestros que tenían alumnos en común, el Director y el Psicólogo Escolar, en presencia del consultor psiquiátrico familiar. Esta vez se lograron mejores resultados, tales como el reconocimiento por parte de algunos maestros, de que a menudo la actitud del profesor estimula conductas provocativas en el alumno. Esto llevó a propuestas útiles acerca de cómo modificar el comportamiento del maestro en la clase (p. 130).

"Una vez que el grupo reconoció que la conducta del niño no era un fenómeno aislado, sino el resultado de la interacción maestro-alumno, el próximo paso lógico a seguir fue extender esta concepción al contexto familiar del alumno (p. 130).

Entonces se exploraron las relaciones alumno-familia y las relaciones entre la familia y la escuela. A partir de ese momento, señalan los autores, se tomó conciencia de las múltiples interacciones que influyeron desfavorablemente sobre la conducta de educando. He aquí un circuito interaccional de no-cambio: Un alumno, debido a su situación emocional actual (que no es importante precisar aquí) baja su rendimiento y, después de cierto esfuerzo con él, su maestra comienza a desesperarse y enviar recados a los padres para que ellos hagan algo. La madre, tras un periodo de ayuda intensificada al niño con sus tareas, sin mayor logro, le dirá al niño: "esa maestra es una tonta y no sabe explicar". La maestra por su cuenta seguirá enviando recados. La madre irá a hablar con la directora a quejarse de la maestra. La directora llamará la atención de la maestra pero

piensa en el fondo que la madre es una impertinente. Mientras tanto el problema del chico continuará no resuelto.

Parte de las actividades incluyeron entrevistas con padres de familia. En ellas se logró que padres y maestros se hicieran preguntas libremente y tuvieran respuestas mas allá del típico formalismo mecánico. Con la información que obtuvieron, los profesores pudieron mantener una relación más cercana y comprensiva con el alumno y sus padres, lo que humanizó su actitud en clase (p. 131).

Esto no significa -es muy importante aclarar- que los profesores tengan que saber ser psicoterapeutas en el salón pero, observan Tucker y Dyson, entre la actitud rígida y mecánica y la comunicación terapéutica existe un amplio rango de comprensión y apoyo humano (p. 131).

A lo largo de las actividades se observó cierto paralelismo en algunas conductas familiares y escolares. Por ejemplo, los maestros a veces se comportan como lo hacen hermanos en la casa, ocultando determinados problemas al director en lugar de compartirlos con él, como los chicos ocultan cosas a sus padres (p. 131).

Aquí es importante recordar qué fenómenos interaccionales como este no son culpa de los maestros, ni siquiera del director (se antojaría verlo como un papá gruñón al que no se le puede confiar

nada). No. Se trata de canales viciados en la comunicación en que unos pierden espontaneidad y el otro, confianza. Debido a la circularidad, ambas partes se enfrascan en un circuito retroalimentante que, al provocar una conducta negativa en el otro, les impide colaborar adecuadamente en el proceso de aprendizaje del educando.

La labor del consultor de abrir el diálogo entre los distintos subsistemas escolares y visitar salones, bajo la consigna de "...queremos aprender de usted, profesor." en lugar de "venimos a juzgarlo." tuvo grandes logros. El director y el psicólogo escolar empezaron a ver en el docente a una persona que, por su contacto cotidiano y único con los alumnos, podría brindarles información invaluable. Y viceversa, los docentes pudieron contemplar a aquéllos como recursos humanos a su disposición, para consultarlos dentro de un clima de confianza y no como quien se acerca a alguien que "inexorablemente tendrá la razón".

Revela Selvini que "...las relaciones se volvieron más cómodas y flexibles" (p. 135) y se puede afirmar que ello ocurre naturalmente cuando en lugar de señalar la patología se procuran los recursos disponibles para resolver un problema.

Padres de chicos-problema fueron invitados a reunirse con el director, el psicólogo, algunos docentes y el consultor:

"La finalidad era aprender acerca de la familia y, al mismo tiempo estimular a sus miembros a entrar en contacto con el personal escolar dentro de un clima de confianza, amistad y apoyo (p. 133).

Ocurrió que con algunas historias familiares, los maestros de los chicos "problema" quedaron impresionados y conmovidos hasta las lágrimas y, huelga decir, con el sincero deseo de servir en algo al niño y su familia (p. 134).

Al respecto de las familias, el consultor de la institución psiquiátrica realizó coterapia junto con el psicólogo a fin de entrenarlo en la comprensión y manejo de la dinámica familiar (p. 134).

Este tipo de acercamientos con las familias de los alumnos-problema hicieron que pronto ellas se convirtieran, a su vez, en valiosas fuentes de información y retroalimentación en la elaboración de planes escolares (p. 135). Quizá podría verse en la actitud de tomar en cuenta las expectativas y anhelos de los padres respecto de la educación de sus hijos el verdadero secreto para hacer de la escuela una verdadera "prolongación del hogar".

A continuación los autores sintetizan y comentan los diferentes beneficios que este tipo de intervención aporta a cada subsistema.

Beneficios para la familia:

. La familia reacciona menos negativamente ante la escuela y obtiene mejor respuesta de ésta.

. El alumno queda destriangulado como estaba entre escuela y familia.

. El alumno queda descargado de la responsabilidad de ser el sintomático a ser el portador del síntoma de la disfunción familiar.

. Los padres se sienten copartícipes y corresponsables junto con la escuela del aprendizaje de su hijo.

A lo largo del constructivo proceso, se percibe al T o consultor como el elemento que "puentea" entre el sistema familiar y el escolar, con el propósito de crear redes de mutuo apoyo con una meta común: el aprendizaje del alumno.

"Cuando el personal escolar y el equipo clínico trabajan en estrecha relación con el alumno y su familia, los canales de la comunicación se tornan más constructivos y fluidos que cuando se recurre a agentes que trabajan en forma independiente de la escuela /.../ Por experiencia sabemos que las familias que se incorporan a la terapia por esta vía, acompañan el proceso durante más tiempo (p. 140).

Hay autores que, por lo contrario, piensan que el hecho de que la institución terapéutica esté directamente vinculada a la escuela significa que están aliadas para buscar un tercer culpable y participan con desconfianza. En todo caso son puntos de vista que se discutirán en el capítulo de conclusiones.

Beneficios para el niño:

"...la conveniente presencia del niño ya no es requerida para mediar y transmitir sentimientos de queja y agresión entre familia y escuela, cada una de las cuales exigía lealtad y responsabilidad de su parte" (p. 135).

Beneficios para la escuela:

.. El personal escolar adquiere algunos conocimientos y técnicas para abordar dificultades en el aprendizaje ligados a conflictos familiares.

. Ampliar el foco de atención del niño al niño-con-su-familia tiene Unidades UPN efecto muy positivo que mejora su respuesta.

. Se atenúan o desaparecen los siguientes sentimientos negativos:

a) el director deja de sentirse el temido y odiado jefe.

b) el psicólogo deja de ser el personaje que pasa evaluando y encontrando patología, para abandonar la solución de los problemas a los demás.

c) el profesor deja de sentirse frustrado y, al involucrarse en la situación familiar del alumno, es capaz de introducir giros en su labor docente que reducen el problema.

Por lo que toca al director, se pudo observar que también hay notable paralelismo entre su actitud de continua queja porque "nadie hace nada y él tiene que hacerlo todo" y las madres sobreprotectoras que se lamentan de que "los chicos no quieran

hacer nada".

En el primer caso, el director ni siquiera deja contestar a las maestras por sí mismas en reuniones escolares. En casa, la madre sobreprotectora no hace sino realizar una serie de tareas que le corresponderían a su hijo y luego se queja de que "no hace nada". Ello pone de relieve una vez más la utilidad de llevar técnicas de TFS al ámbito escolar, en el cual sus miembros muestran comportamientos de "papá gruñón", "hijo mentiroso", "hermanos cómplices", "madres sobreprotectora", etc.

Para terminar, Tucker y Dyson comentan:

~~"Entre una institución de salud mental con miras a la enseñanza y a la investigación y una institución distrital escolar, puede establecerse una relación eficaz de mutua conveniencia (p. 138).~~

3.3 La entrevista familia-escuela:

Enfoque Ecoestructural.

Harry J. Aponte, 1976.

El artículo relata lo que fue una intervención familia-escuela que realizó Aponte en coterapia con Lynn Hoffman, por parte de la Philadelphia Child Guidance Clinic, siguiendo técnicas diagnósticas y curativas de TFS, y lo que fueron sus dificultades y sus logros.

Dicha intervención forma parte de un experimento en el que se pretende realizar la primera entrevista en la escuela, en presencia de la familia y el personal escolar, cuando es la escuela quien refiere el alumno a la clínica y la familia no percibe problema en el chico dentro de casa:

"La idea de la clínica es no rotular prematuramente al niño como el paciente y lograr un compromiso conjunto por parte de la familia como del personal escolar para llevar a cabo una estrategia conjunta como solución" (p. 303).

En TF es muy importante tener en cuenta qué miembro de la familia hace el primer contacto con el T o la institución y en qué términos coloca el problema, ya que a partir de ese dato (la sola llamada) se podrá elaborar una hipótesis tentativa a ser trabajada en la primera entrevista. Al mismo tiempo es muy importante que, tras el primer contacto telefónico, el T vea a toda la fami-

lia y no solo a algunos miembros pues, de ser así, se generaría de entrada una impresión negativa de alianzas de una parte de la familia con el T, lo que entorpecería enormemente el proceso.

De la misma manera, en el abordaje familia-escuela es muy importante cuidar detalles como: "¿quién llamó quejándose de quién?" y "¿dónde y con quiénes va a realizarse la primera entrevista?", a fin de evitar posteriores resentimientos de las partes y cerrazón del diálogo, señalan los terapeutas.

En este caso, la clínica de Philadelphia sigue la secuencia: madre llama a clínica, diciendo que escuela se queja de su hijo pero que éste no da lata en casa; T pregunta si pueden encontrarse todos en escuela junto con personal de la misma. Una vez que concuerdan -y siempre ha sido así, acota el autor-, T llama a escuela para hacer cita con personal (aquí generalmente hay tropiezo por los horarios del maestro y, además, el director pone cierta resistencia a participar en la sesión). Entonces T llama personalmente a Director para explicarle que su presencia será muy valiosa pues él conoce mejor que nadie la escuela y sus problemas, con lo que aquél accede a participar. Esta es la rutina, se puede decir.

La entrevista se lleva a cabo en la propia escuela por motivos prácticos que no le cuesta trabajo entender a la familia, y desde luego en coterapia con una colega TF de la clínica.

Al igual que los TF, Aponte enfatiza que es fundamental informar a los participantes que:

"...las relaciones entre las personas que están involucradas en el problema y los modos en que la gente puede coadyuvar al cambio. El abordaje se lleva a cabo fundamentalmente con el propósito de encontrar soluciones más que para descubrir factores causales" (p. 304).

Y agrega que con este comienzo, tanto la familia como el personal escolar "reconocen la importancia que cada uno tiene como promotor del cambio" (p. 305).

También como la han señalado los otros autores, el clima del primer encuentro es tensionante porque unos y otros se han culpabilizado mutuamente hasta ese momento. A este respecto dice el autor:

"El terapeuta no es un padre de familia, maestro o director; él debe de reconocer a cada uno en su papel a la vez que asume el liderazgo de lo que es esencialmente una entrevista clínica. La procura de soluciones -no culpas- interpela a los participantes como proveedores de recursos y no como pacientes; lo que consolida en lugar de socavar sus respectivos roles" (p. 304).

Nunca se subrayará lo suficiente lo eficaz desde el punto de vista terapéutico que resulta abordar la problemática familia-escuela desde el ángulo de los recursos en lugar de la patología.

Hechas estas reflexiones, Aponte reseña el caso Jerry, que se resume a continuación, junto con las observaciones teóricas que

de él extrajo.

Jerry:

Su madre llamó a la clínica solicitando un consejero, bajo sugerencia de la escuela. Cuando se le pidió presentarse con toda la familia el día de la entrevista, excusó a su marido de no poder hacerlo por causa de enfermedad del corazón. Ante la insistencia de la clínica, accedió a que fueran todos.

Se reúnen: Jerry y sus padres, la directora, el psicólogo escolar y tres profesores del niño, aparte del TF y la coterapeuta.

La queja es que Jerry ha insultado fuertemente a su maestra. A partir de que se hace un rastreo tanto en el ámbito familiar como en el escolar, cuyos resultados son los siguientes:

En la familia:

.Hay una relación afectuosa entre Jerry y sus padres.

. La madre asume absoluta responsabilidad por el cuidado de los 6 hijos por proteger a su marido, pero en realidad los chicos han salido de su control y hay cierto caos en la casa.

. El padre sufrió un ataque cardíaco hace Unidades UPN año y su mujer protege su salud evitándole cualquier preocupación en relación a los hijos; no obstante, el padre se muestra muy deseoso de ayudar.

En la escuela:

- . Jerry ha venido insultando a su maestra hace tiempo.
- . La maestra por su parte aguanta demasiado por su carácter débil y tímido, lo que da pie a que Jerry vaya demasiado lejos.
- . La psicóloga escolar ya le había comentado en ocasiones a los padres de Jerry lo de los insultos, pero no qué tipo de insultos. Ella misma, tal vez sintiendo vergüenza ante la situación, intentó corregir por su cuenta al niño. Los insultos de hecho aludían al color negro de la profesora, lo que hace sentido con el ulterior análisis de la situación del chico como, se verá adelante.

Intervenciones de la primera sesión:

- . Se apoya rotundamente a la maestra pues sus quejas eran más que justas.
- . Se acepta la ayuda del padre y de hecho se le pide que se ocupe muy cercanamente de Jerry.
- . Se reconoce en el psicólogo su posibilidad de ser el puente entre la familia del alumno y la escuela, será un invaluable recurso en el papel de transmitir los comentarios de los docentes de Jerry a su padre para colaborar con él en su apoyo al chico.
- . Se le encarga a la madre el control y cuidado de los otros hijos, entre otras cosas, para facilitar la labor del padre en su apoyo a Jerry.

. Se pide autorización al director para colocar al niño en otra clase, visto que la relación con su maestra ya estaba muy viciada y rebasada por el conflicto.

El clima propiciado por los T Aponte y Hoffman fue de:

- . Distribuir responsabilidades entre todos.
- . Colocar a todos en un contexto de mutuo apoyo en lugar de mutua acusación.
- . Asignar tareas a todos y ponerlos en comunicación a unos con otros.
- . Reconocer la importancia de cada uno como parte involucrada en el proceso de aprendizaje de Jerry (p. 307).

Desde esa primera entrevista se continuó el trabajo, con uno de los T, para continuar planeando el manejo del niño y la comunicación con sus padres; y la coterapeuta Hoffman siguió trabajando con la familia para mejorar la situación en casa. Sin embargo, comenta el autor, es de capital importancia tener la primera reunión con la participación de los dos sistemas, familia y escuela, para involucrarlos de entrada en lo que es un problema común.

Aponte concuerda con otros autores en el sentido de que si se inicia el trabajo con uno solo de los S, el otro se sentirá libre de responsabilidad en el asunto. (p. 307).

Análisis del proceso y las partes:

En la T se tomaron en cuenta todos los niveles de determinación en la conducta de Jerry: el intrapsíquico, el sistémico-familiar, el escolar y el social, dice el autor. Se resumen así:

Nivel intrapsíquico.- Se vio que Jerry es tímido y torpe para hablar. Daba la impresión, comenta Aponte, de que "Jerry siempre tenía que luchar en casa para que no le hicieran sombra sus hermanos" (p. 308); "necesitaba mucho gustar a los demás" (p. 308); "sentía que tenía que pelear para obtener reconocimiento" (p. 308).

Dichas observaciones aluden a la personalidad de Jerry por cuanto a motivaciones personales se refiere.

Nivel familiar.- Su madre no lo podía controlar ni a los otros hermanos.

. El padre no participaba en el cuidado de los hijos y la madre lo sobreprotegía a él, por su enfermedad, de tal suerte que Jerry no tenía suficiente apoyo paterno ni la madre. la ayuda de su marido.

. Ser el menor de cuatro hermanos varones lo ponía en desventaja, misma que no podía ser controlada por la madre y pasaba desapercibida por el padre.

. Marido y mujer tenían una buena relación. (p. 308).

Nivel escolar.- Otras dos maestra de Jerry, también de raza negra pero titulares de grupos menos numerosos, hace pensar que el conflicto del niño no tenía que ver con el color de la maestra sino que se producía en clases donde tenía que competir con demasiados chicos.

. De inicio la directora no comprendía por qué Jerry se comportaba bien con sus otras maestra y, en consecuencia, veía a la familia como poco colaboradora con los esfuerzos que la escuela hacía por ayudarlo.

. Algo que se espera del psicólogo escolar es que medie las relaciones con la familia del alumno, pero en este caso, él mismo asumió una actitud protectora para con los padres, intentando corregir él mismo al niño, con lo que trabó sin desearlo el flujo de lo que podía ser una comunicación sana y abierta entre los dos sistemas. (p. 308-9).

Nivel social.- La familia de Jerry eran inmigrantes italianos que vivían en un barrio muy cerrado. Eso explica los roles sexuales de sus padres (diferentes, por cierto, a los de la familia norteamericana).

. Esto también explica en parte que los insultos escogidos por Jerry aludieran a la raza de la maestra, ya que su propia familia, siendo extranjera, había tal vez sufrido esta vejación.

. Se observó que todo el personal escolar era femenino lo que, sumado a la falta de apoyo paterno del niño, le acumulaba una enorme necesidad de cercanía con una figura masculina (p. 309).

Entre las conclusiones que el autor extrae de esta intervención están:

"... el hecho de que la reunión haya sido realizada bajo la tutela de la clínica ayudó a establecer un terreno neutral de discusión y permitió una comunicación más directa y completa entre las partes como no la habían tenido antes" (p. 310).

El trato amable y apunzalador para con Jerry de entrada desencadenó interacciones diferentes con él por parte de todos y facilitó su liberación como chivo expiatorio. En efecto, cuando alguien que es acusado o señalado por todos, de pronto es reconocido por alguien con autoridad, ello produce un encuentro diferente entre el chivo y su contexto; los demás comienzan a mirarlo de otra manera.

Termina sus conclusiones con la siguiente observación:

"Un chico que tiene un problema no puede ser visto como el único responsable de su situación, ni necesariamente debería de serlo su familia. Un trabajador de la salud mental debe de observar el contexto en todos los ecosistemas en que se inserta el niño. El terapeuta puede encontrar la o las razones de los problemas y los recursos para abordarlos en la organización estructural de dichos sistemas y su interrelación (p. 311).

Como gran conclusión del capítulo tres se puede mencionar que, una vez que se ha decidido abordar el macrosistema familia-escuela, es muy importante que todos los participantes estén pre-

sentés en la primera sesión, aunque después se los divida para trabajar el sistema familiar y el escolar por separado. Ello persigue la finalidad de que ninguno de los dos se sienta menos vinculado con la situación, sino se vean como copartícipes y responsables de la misma.

Surge casi inmediatamente la pregunta: ¿Quién le pasa los datos al T, que puedan inclinarlo por esta propuesta, sin que establezca ni con la familia ni con la escuela un vínculo previo? ¿Todos los casos de problemática escolar deben de ser abordados con la participación de la familia y la escuela o sólo algunos? ¿Cuáles? ¿Cuál sería el procedimiento más adecuado para la derivación de estos casos? Las respuestas a estas preguntas deberán de buscarse en un periodo futuro en que el abordaje familia-escuela tenga más experiencia.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.

4.1. Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones más relevantes y las propuestas más factibles que se han extraído de cada autor. Se exponen a manera de síntesis, por orden de aparición.

1. Es preciso incluir el contexto en el estudio del fenómeno, so peligro de sesgar su sentido, al no estarlo interpretando desde su realidad más abarcativa.

Diversos autores desde muy diferentes ciencias y disciplinas apuntan ya hacia la necesidad de realizar integraciones en lugar de dicotomizaciones del fenómeno. Es la tendencia actual y se ha visto su influjo en el hecho de que cada vez las fronteras entre lo que antes eran distintos campos del saber, hoy se diluyen dando cabida a la interdisciplinariedad o al nacimiento de nuevas ciencias y enfoques más abarcativos.

Como ejemplo de esto último se puede mencionar típicamente el nacimiento de la Cibernética (Epistemología Cibernética, llamada

también Recursiva o Circular, uno de cuyos principales exponentes es Wiener, de mediados de este siglo), la Teoría General de Sistemas (Von Bertalanffy, 1968) y el concepto de Estructura (como un concepto dinámico que proviene de las Ciencias Naturales del siglo pasado) que elaboran autores como Claude Levi-Strauss en el campo de la Antropología y Ferdinand de Saussure en la Lingüística, y que actualmente continúan desarrollando diversos teóricos.

El maestro Simón Sánchez⁸, por su cuenta, habla de un giro en el campo de la teoría educativa, en la cual tradicionalmente "se aspiraba a la precisión científica en la concepción de la investigación y a la medición y el análisis estadístico de los fenómenos psicoeducativos" (Sánchez, 1989. p. 13), mientras que en las corrientes actuales "...aparecen los /estudios/ exploratorios, antropológicos, sociológicos y de investigación participativa" (p. 13), lo que representa un desplazamiento de la lente del observador que va desde el fenómeno hasta el contexto del fenómeno e incluyendo al observador como parte de dicho contexto (los cibernéticos llaman a esta postura epistemológica cibernética de segundo orden).

Cabe mencionar que en la cultura china, desde hace 3000 años, se ha manejado el concepto de dialéctica, movimiento organizado y

⁸ Coordinador de la Academia de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

estructuras dinámicas en lo que es la filosofía taoísta del Ying y el Yang (I Ching o Libro de las Mutaciones y Tao Te King o Libro de la Vida) y que ha sido retomada por Occidente, y muy específicamente por las nuevas disciplinas de la salud mental, dentro de las cuales se ubica la TFS.

Napier hace un señalamiento en relación a la tendencia ecologista del mundo moderno:

"El movimiento ecológico nos ha sensibilizado a la interdependencia de los sistemas vivientes, y las nuevas ciencias de la sociología, la antropología y la psicología nos han ayudado a comprender la interrelación de los sistemas sociales humanos. La terapia familiar no es más que otra ola de esta marea de toma de conciencia sobre la interconexión de todos los aspectos de la vida."(Napier, 1982, p. 49).

2. El Ciclo Vital de la Familia representa por sí solo una poderosa fuente de malestar y disfunción familiar.

Como dice Jay Haley, los eventos más dramáticos de la vida y que causan mayor dolor son los propios y naturales del ciclo vital de la familia. Con todo, por increíble que parezca, no existe formalmente un programa educativo donde se aprenda a ser padre o hermano, o en el que se prepare a la gente para perder a sus padres o recibir adecuadamente a nuevos miembros que nacen.

Ello no evitaría el pasaje necesario por las difíciles etapas del ciclo, pero sí despertaría anticipadamente la nobleza y la

creatividad de las personas a fin de que pudiesen presentar comportamientos alternativos cuando se presentasen los momentos de dificultad.

3. Lo importante para el cambio no es rastrear las causas últimas acerca de quién o quiénes desencadenan el problema sino conocer la relación actual entre estructura familiar y síntoma.

Se vio a lo largo del trabajo que un niño, por ejemplo, puede sintomatizar por innumerables causas (orgánicas, socio-económicas, emocionales o, incluso, a causa de cierta interacción familiar) pero que en el momento de acudir a TF no resulta tan útil rastrear las causas o porqués de la conducta sintomática sino la relación actual que guarda el miembro sintomático con el resto de la familia. Para los TF, el S familiar es el contexto humano más dramáticamente vinculado al individuo y, por tanto, el que más influye y es influido por él. Sostienen los TF que el soporte interaccional del síntoma que provee el S familiar es por sí solo capaz de mantenerlo e impedir que la conducta indeseada ceda a otras intervenciones. Para subrayar la importancia del S familiar en la conducta del individuo, Napier afirma:

"A nuestro juicio, de todas las unidades de la vida humana, la más eficazmente destinada al desarrollo de la persona no es el individuo en sí, ni el grupo social más amplio al que pertenece, sino la familia." (1982, p. 67).

Basta, pues, con interrumpir la dinámica interaccional que existe entre el miembro sintomático y el S familiar para dar cauce al cambio.

Con todo, hay un peligro que el proceso terapéutico intenta contornar: que el S simplemente "cambie el síntoma de lugar". De ahí la postura de la TFS de buscar los recursos y posibilidades familiares ante la posible desaparición del síntoma, que Peggy Papp describe certeramente en la ya citada frase:

"La cuestión terapéutica principal no es cómo eliminar el síntoma, sino /.../qué precio se deberá pagar por su eliminación, quién habrá de pagarlo y si vale la pena."(Papp. 1988, p. 27).

4. Es pertinente incluir el contexto escolar ante derivaciones de niños con BRE, PA o PE a TF.

El clima comunicacional que demasiado frecuentemente se establece entre la familia del alumno y la escuela, por estar cargado de antagonismo y desconfianza, traba por sí mismo el trabajo de colaboración real entre uno y otro S. Es por ello necesario incluir a ambos en el proceso terapéutico propendiente a resolver la problemática del alumno.

Una vez que se logra instalar una atmósfera de diálogo y cooperación, se torna posible la utilización de los recursos humanos que cada participante posee, incluyendo los del propio alumno, el cual, las más de las veces, no sufre de ver-

daderos problemas de aprendizaje sino de falta de oportunidad tanto en su casa como en su escuela.

6. De la TFS se puede aspirar a realizar intervenciones institucionales.

No obstante, nos parece importante mencionar que la intervención sistémica a nivel institucional ha sido llevada más lejos de lo expresado en la presente investigación, principalmente por el grupo de TF de Milán, coordinado por Mara Selvini Palzzolli. El equipo ya ha teorizado y publicado sobre la intervención institucional, esto es, considerando una empresa o institución como un sistema con una estructura jerárquica que enfrenta instancias tanto de cambio como de no-cambio.

Hemos mencionado este dato para poner de relieve el alcance práctico que puede tener la TFS y que de hecho ya está teniendo. Al respecto comenta Napier:

"...puede acontecer que en el futuro el terapeuta familiar se transforme en 'terapeuta de sistemas', y cuente entre sus clientes a empresas o escuelas..." (1988, p. 27)

4.2. Propuestas.

1. Brindar cursos a padres como proyecto preventivo.

Se trata de dos propuestas concretas a ser llevadas a cabo como parte de un programa preventivo regular en las primarias de la SEP, cuanto de un programa correctivo a ser aplicado en las Unidades para Prevenir la Reprobación Escolar (UPRE), pertenecientes a la misma dependencia gubernamental.

Como lo han mencionado diversos autores, para realizar este proyecto hacen falta dos instancias: una instancia de salud mental y una instancia educativa distrital; la una disponiendo de terapeutas familiares y la segunda teniendo el contacto posible con escuelas y, a través de ellas, con padres de familia, a fin de organizar y coordinar conjuntamente cursos-taller para padres, en forma sistemática.

El contenido de los talleres sería básicamente: a) Información sobre aspectos interaccionales propios de las relaciones familiares y b) Discusión y elaboración de ansiedad en la labor de ser padres.

En el D.F., esta labor conjunta podría realizarse a través del Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia, como institución de TF y la Dirección General de Educación Primaria, a través de las unidades que controlan planteles comprendidos en dis-

tintas circunscripciones del Distrito Federal.. La autoridad distrital concertaría el ofrecimiento de dicho servicio junto con los directores de cada plantel. Una vez hecho el acuerdo, entraría en contacto con el ILEF para establecer programas de visita en cada plantel, según se haya acordado con cada director escolar.

2. Brindar TFS como proyecto correctivo.

Al igual que el proyecto anterior, se requeriría del concierto entre una institución de TF y un organismo distrital que tuviese contacto con familias con hijos con BRE, PA o PE.

Dicho podría realizarse entre el ILEF y la Dirección de Unidades para Prevenir la Reprobación Escolar (UPRE) de la SEP. Dichas unidades proporcionan consejo a padres y rehabilitación psicopedagógica a educandos con problemas. Las unidades se encuentran distribuidas en diferentes localidades distritales. A ellas son derivados los alumnos que las escuelas han diagnosticado con PA.

El convenio podría realizarse de la siguiente manera: TF del ILEF visitarían unidades UPRE a fin de decidir, junto con las trabajadoras sociales (TS), que tienen contacto habitual con los alumnos y sus familias, los casos que requerirían de TF tradicional y aquellos que ameritarían de un abordaje familia-escuela. En este último caso, las TS hacen las gestiones con la familia y

el personal escolar a fin de establecer un encuentro conjunto, es decir, con la presencia de la directora, el maestro, el alumno, sus padres la TS y el TF. El cauce posterior del proceso terapéutico es ponderado y llevado a cabo por el TF (y un coterapeuta escogido por él, si se requiere).

En las unidades UPRE tiene conocimiento del número de alumnos que deriva cada plantel escolar, lo que puede permitir la detección de planteles problemáticos, que pueden ser visitados por un TF para realizar una intervención institucional propiamente, esto es, con el director, maestros y colaboradores escolares.

Se entiende que el proyecto preventivo tenga mayor énfasis puesto que va más acorde con la política gubernamental actual de prevenir más que de corregir. Ambos proyectos serían financiados por el Estado.

Educar para transformar

UPN

BIBLIOGRAFIA

1. Análisis grupal. Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupos (AMPAG). Vol. II, num. 3. México, septiembre, 1984, pp. 83-122.
2. ANDOLFI, Mauricio. Terapia Familiar. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1987.
3. APONTE, Harry. "The Family-School Interview: An EcoStructural Approach". Family Process, 1976, 15-3, pp. 303-312.
4. BARTOLO, Cristina. "Una contribución psicodramática a las vivencias psicósomáticas". Psicoterapia y Familia, 1989, Vol. 1, No. 1.
5. DITTON, Patricia et al. "Communication Deviances: A Comparison Between Parents of Learning-Disabled and Normally Achieving Students". Family Process, 1987, 26-1, pp. 75-87.
6. ELKAIM, Mony. "A Systemic Approach to Couple Therapy". Family Process, 1986, 25, pp. 35-42.

7. FREUD, Sigmund. Introducción al Psicoanálisis. Ed. Alianza, Madrid, 1967.
7. Bis. FERNANDEZ, Víctor. Psicoterapia Estratégica. Universidad Autónoma de Puebla., 1981.
8. FREY, Joseph. "A Family Systems Approach to Illness-maintaining". Family Process, 1984, 23-2, pp. 251-260.
9. GANLEY, Richard. "Epistemology, Family Patterns and Psychosomatics": The Case of Obesity. Family Process, 1986, 25-3, pp. 437-451.
10. GARCIA, Ramón. Crítica de la Teoría de Sistemas. Centro de Investigaciones Sociológicas, Col. "Monografías". no. 11, Madrid, 1979.
11. GREEN, Jay. "Learning to Learn and the Family System: New Perspectives on Underachievement and Learning Disorders". Journal of Marital and Family Therapy, Abril 1989, pp. 187-199.
12. HAEYERDHAL, Gloria. Trabajo final para obtener la especialidad en Terapia Familiar Sistémica, Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia, México, 1987.
13. HALEY, Jay. Terapia No Convencional. Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1980.

14. HOFFMAN, Lynn. Fundamentos de la Terapia Familiar. Fondo de Cultura Económica, México, 1987.
15. KEENEY, Bradford. Estética del Cambio. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1987.
16. KELMANOWICS, Viviana. "Pinocho: Una Metamorfosis Conceptual". *Sistemas Familiares*, diciembre 1989, año 5, no. 3.
17. KOG, Elly et al. "Minuchin's Psychosomatic Family Model Revised": Concept-Validation Study Using a Multitrait-Multimethod Approach". *Family Process*, 26, 235-253, 1987.
18. MARGALIT, Malka. "Family Climate and Anxiety in Families with Learning Disabled Boys". *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1986, 25-6, pp. 841-846.
19. MINUCHIN, Salvador. Familias y Terapia Familiar. Editorial Gedisa Mexicana, México, 1977.
20. MINUCHIN, Salvador y Charles Fishman. Family Therapy Techniques. Harvard University Press, Mass., 1981.
21. MINUCHIN, Salvador. Psychosomatic Families. Harvard University Press, Mass. 1981.

- 21 bis. NAPIER, A. y Carl Whitaker. El Crisol de la Familia. Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1982.
22. O'CONNOR, John. "The Ressurrection of a Magical Reality: Treatment of Functional Migrane in a Child". Family Process, 1984, 23-4, pp. 501-509.
23. OLSON, David. "Circumplex Model of Marital anf Family Sys-tems: Cohesion and Adaptability Dimensions, Family Types and Cli-nical Aplications". Family Process, 1979, 18-1, pp. 3-28.
24. PAPP, Peggy. El Proceso del Cambio. Editorial Paidos, Buenos Aires, 1988.
-
25. PEROSA, Linda y Sandra Perosa. "Structural Interaction Patterns in Families with a Learning Disabled Child". Family The-rapy, 1982, Vol. IX, Num. 2.
26. RECA, Telma. Problemas de Conducta del Niño en la Escuela. 7a Ed., Editorial El Ateneo, Buenos Aires en Antología de Con-sejo Escolar, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1988.
27. RUBLI, Diana. "Etiología general de la neurosis": Mesa redonda sobre Psicoanálisis y Teoría General de Sistemas. Insti-tuto Latinoamericano de Estudios de la Familia, México, 1987.