

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

✓ EL ENFOQUE SISTEMICO DE GRUPOS FAMILIARES
TRASLADADO AL CONTEXTO ESCOLAR DE LA PRIMARIA
UNA ALTERNATIVA DE ESTUDIO

TESIS QUE PARA OBTENER
EL TITULO DE LICENCIADO
EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
P R E S E N T A
DIAZ VAZQUEZ GALDINO

MEXICO, D. F., SEPTIEMBRE DE 1991

AGRADECIMIENTOS

A la profesora Silvia González García, por la disposición de apoyar el proyecto de esta tesis, y hacer posible involucrar el campo de la terapia en la educación.
Por creer en el cambio.

A mis abuelos, Leonila y Cecilio, que me amaron y alegraron en mi niñez. Por la vida recuperable en algún momento de la irrealidad.

A mis abuelos, Trinidad y Feliciano, por los años que faltaron por conocernos y compartirlos, a su memoria.

A mi tía María, por aquellas tardes, por aquellos días, sin planes y sin metas.

A mis padres, Alberta y Jesús, que me han querido con errores y aciertos, como una promesa, de credibilidad en mí, en ustedes.

A mis hermanos: Rosalba, Carmen, Norma, Martín, Chava, porque han compartido conmigo sus esperanzas e ilusiones.

I N D I C E

	Página
INTRODUCCION	1
CAPITULO I. EL ENFOQUE SISTEMICO DE TERAPIA FAMILIAR	5
1.1. Características	13
1.2. Definición operativa	18
1.3. La escuela de Milán	20
1.4. El enfoque estructuralista	25
Bibliografía	32
CAPITULO II. LA CONCEPCION DEL MUNDO DE LA FAMILIA	33
2.1. Cualidades internas de la familia	40
2.2. Algunos puntos de razonamiento de la dinámica de la familia	46
Bibliografía	50
CAPITULO III. LA COMUNIDAD ESCOLAR COMO SISTEMA	51
3.1. La significación de las tentativas de explicación de las dificultades esco- lares	59
3.2. Formas de interacción escolar y difi- cultades escolares	69
Bibliografía	75
CAPITULO IV. COLABORACION DE LOS SISTEMAS: EL PSICOLOGO, LA FAMILIA, LA ESCUELA	76
Bibliografía	91
Conclusiones	92
Recomendaciones	95
Glosario	96
Bibliografía consultada del glosario	99
Bibliografía complementaria	100

INTRODUCCION

El interés de esta tesis es demostrar que es posible asociar nexos entre la conducta del niño y su rendimiento en la escuela, y su experiencia dentro de su familia, y utilizar ese conocimiento en beneficio del niño y de su familia. Es preciso aclarar que aunque hablamos del método de sistemas familiares, éste es más amplio y más flexible que la terapia familiar, y su aplicación puede hacerse con otros métodos más tradicionales, empleados por los psicólogos para ayudar a los niños con trastornos de conducta, o los que presentan dificultades para aprender en clase (modificación de la conducta, programas de aprendizaje estructurados y otros), empleando un término común, diremos que "su fuerte", es que nos permite tomar en consideración muchos factores diferentes: del niño mismo, de la familia y de la escuela.

Las dificultades de aprendizaje de los niños, las dificultades de conducta, pueden derivarse de una serie de factores, dentro del niño y dentro de su entorno: la sugerencia que hacemos es que el psicólogo considere la experiencia total del niño, (incluyendo su personalidad y sus relaciones con los demás), estudiando su rendimiento observable y sujeto de medición del alumno.

Aunque este acercamiento puede llegar a crear cierta confusión, por la complejidad y la realidad de la situación, tiene sus ventajas: existen muchas maneras de ayudar a los niños, y el psicólogo tiene toda una serie de opciones.

En el primer capítulo de la tesis, se plantean consideraciones generales del enfoque sistémico de terapia familiar: las fuentes que lo constituyen. Por un lado, el psicoanálisis aporta a la terapia familiar un conocimiento

del desarrollo de la personalidad individual del adulto, y cómo puede afectar al niño en su familia. Por otro lado, la teoría de los sistemas describe la manera en que las transacciones que existen entre los individuos tienden a repetirse en sentido circular. Existe una coincidencia en los terapeutas familiares al describir a la familia como sistema, pero cada uno considera la personalidad de los miembros, de su experiencia vital, de su conducta, de acuerdo a su criterio y formación. Nosotros describimos y utilizamos las influencias en el campo de la Terapia Estructural de la Familia, representada por Salvador Minuchin, y de la Terapia Familiar Sistémica representada por Mara Selvini Palazzoli y su grupo (Los Asociados de Milán), en este análisis incluimos la relación existente entre la terapia familiar y los servicios psicológicos escolares. Aunque tratamos de mencionar a terapeutas que nos brindaban un panorama más amplio y novedoso para el presente estudio.

En el segundo capítulo, vemos la problemática que rodea la constitución y evolución de una familia, su dinámica, y cuestionamos el planteamiento de la personalidad de cada miembro, relacionado con la demarcación de cada etapa, aunque reconociendo que cada apartado se puede profundizar y ampliarlos de acuerdo al interés de las personas que hagan uso de esta tesis.

Incluimos una perspectiva de los instrumentos de registro de las interacciones comunicacionales en una familia, (familias vistas desde una perspectiva general, no como lo haría un estudio de una corriente de la terapia familiar, es decir, la estructura, los usos de términos, etc.), y una secuela de la cronología de la vida familiar con sus aspectos de funcionalidad y disfuncionalidad, cualidades internas vistas desde la óptica existencial y

psiquiátrica.

El mundo de la comunidad escolar queda plasmado en los capítulos tercero y cuarto; en el tercero, el fenómeno "clase", es vista desde una perspectiva epistemológica circular, en vez de una lineal, por supuesto que se aclara este punto refiriéndonos al sistema por la participación de elementos como son la homeostasis y el cambio por connotación positiva. El contexto escolar nos sirve para aclarar la posición del psicólogo educativo frente a los miembros de ese ámbito, la especificidad de los roles del juego sistémico.

También incluimos una tentativa de explicación de posibles dificultades escolares, puntos concernientes a detectar posibles trastornos de conducta y/o aprendizaje. Mostramos que las actitudes del profesor en clase están correlacionados con la estructura del plan curricular, y hacemos algunas sugerencias al interior de la dinámica grupal de una estructura curricular viable.

En el capítulo cuarto entrelazamos los sistemas: el psicólogo, la familia, la escuela, a partir del enfoque sistémico; las posibles ventajas y desventajas del método, los pasos que se dan para que se de un proceso de entrevista familiar conjunta; los casos en que se solicita el examen del niño.

Finalmente, en las conclusiones y recomendaciones buscamos sean alternativas de seguimiento del estudio de esta tesis, así como una preocupación permanente de incluir al niño en el contexto total de su personalidad. Sin más pretensiones que abrir un camino en campo de la psicología de la educación, y reconocemos la amplitud del tema, sirva como aclaración de posibles omisio-

nes. Las aportaciones que hacemos pertenecen a los psicólogos que vienen experimentando en un trabajo constante y lúcido, nuevas alternativas en ese campo tan vasto que es la psicología. Para ellos es este sencillo esquema conceptual de sus planteamientos. Para los que lean esta tesis, ojalá les sea de provecho ver plasmadas juntas las ideas de grandes psicólogos.

Finalmente, se incluye un glosario que explica algunos términos psicológicos que podrían retardar la lectura de la presente.

I. EL ENFOQUE SISTEMICO DE TERAPIA FAMILIAR

a) Consideraciones generales.

El movimiento de la terapia familiar en la actualidad es un método de tratamiento más asociado con la psiquiatría que con la psicología educativa, la terapia familiar parte de la base fundamental de que una conducta trastornada o problemática de un individuo puede ser con frecuencia un reflejo de patrones de conducta inadecuados en el conjunto de la familia. Por este motivo, el terapeuta (psiquiatra, psicólogo, asistente social) tiene por objetivo producir un cambio en la familia entera y no tanto centrarse en un miembro sintomático (paciente identificado). La base lógica de esta técnica parte de dos fuentes independientes entre sí: el psicoanálisis aporta a la terapia familiar un conocimiento del desarrollo de la personalidad individual del adulto, y cómo puede afectar a los niños de la familia. La Teoría de los Sistemas describe la manera con que las transacciones existentes entre los individuos tienden a repetirse en sentido circular, siendo así, relativamente predecibles y autorreguladores. Hay una coincidencia en los terapeutas familiares al describir a la familia como sistema, pero varían mucho en cuanto a la consideración de la personalidad de los miembros, de los acontecimientos sucedidos dentro de la experiencia vital, y que ejercen afectos muy importantes en la conducta humana. Muchos terapeutas de la familia que aparentemente no emplean de forma clara la teoría psicoanalítica en su consultorio reconocen sin embargo la deuda que tienen con el movimiento psicoanalítico (Palazzoli y otros, 1978). La teoría de las relaciones objetales, basada en las obras de Melanie Klein, (Campion, 1978), descri-

be cómo la experiencia que tiene el niño en los primeros años de su vida afecta sus relaciones con los demás en su vida adulta: esposa, hijos, el marco conceptual de las relaciones ideales, de tolerancia. El bebé proyecta sus sentimientos de enojo contra la madre y percibe entonces, como resultado, que la madre lo ataca. Aspecto referente a la identificación proyectiva, y de la manera como se transmiten de generación en generación ciertos esquemas familiares de conducta "patológica".

Otras influencia en el campo de la terapia familiar:

La Terapia Estructural de la Familia.

La Terapia Estructural de la Familia se define como "un conjunto de teorías y técnicas que se enfocan en el individuo visto dentro de su contexto social" (Minuchin, 1974). El foco de atención reside en la manera de organizarse de cada familia en particular. Ello incluye una consideración de la estructura jerárquica de la familia, las alianzas que se forman entre sus miembros. Los terapeutas estructurales de la familia hacen hincapié en la importancia de que las familias "normales" supondrían líneas de influencia demarcadas establemente entre sus miembros. Por otro lado, las transacciones que influyen en las acciones y en las palabras de las personas que constituyen el sistema, representan los papeles del "juego" dentro de la familia en cuestión. Surgen de la estructura familiar y de sus alianzas, que están destinadas a mantenerse. Aunque normalmente se pierde el origen de esas transacciones, se han convertido en una parte importante de la vida familiar en común y se mantienen debido a los componentes morales y emocionales que

acompañan las transacciones. Suelen ser muy gratificantes para (algunos) miembros de la familia, aunque se haga daño a otros; un objetivo común de las diferentes redes estructurales dentro de la familia. El mensaje específico de concebir la posición de cada uno de los miembros de la familia y la imagen que representan para el sistema: "lo hacemos de esta manera", es el mensaje de la familia. Y el de los diferentes miembros: "Esto es así". /la inteligente/ el malo/ la mala, la niñita de mamá, etc.

La Terapia Familiar Sistémica.

Aunque todos los terapeutas de la familia hacen uso de la comprensión de la familia como sistema. Esta escuela de pensamiento se inspira en las teorías de la conversación humana (Bateson, y otros, 1956; Watzlawick y otros, 1968). Existe la idea de que en ciertas familias (aquellas que necesitan ayuda para uno de sus miembros), predomina una rigidez de conversación entre los miembros de la familia, destinada a conservar la identidad de cada miembro, dichas conversaciones tienden a inhibir el crecimiento y el desarrollo de los hijos (Palazzoli, y otros, 1978). Los terapeutas familiares sistémicos han diseñado un sistema de interrogación circular que permite al terapeuta desafiar el sistema ideológico de la familia en cuestión y establecer áreas de comunicación que no habían sido utilizadas dentro de ella.

La terapia familiar y los servicios psicológicos escolares.

La Terapia Familiar se emplea mucho actualmente dentro de un marco clínico, pero se ha hecho relativamente poco impacto en los servicios psicológicos escolares. Aunque un número substancial de los niños remitidos a con-

sulta son presentados como alumnos con perturbación de la conducta, la ayuda prestada al niño se le ofrece dentro del marco del sistema escolar y no incluyendo a la familia dentro de una Terapia Familiar. La relativa falta de interés mostrada por el psicólogo de la educación por la terapia familiar es que constituye una técnica relativamente nueva, tiende a ir contra de los modelos que representan la psicología de la educación, pues es natural pensar en términos de características de personalidad, o de síntomas, situándolos dentro del individuo en cuestión, y que es difícil salirse de este marco de referencia para entrar a otro marco que define al individuo de acuerdo a los sistemas que lo incluyen. Los psicólogos de la educación han dado el giro en un sentido, centrándose cada vez más en los sistemas escolares y cada vez menos en el niño como individuo, y parece probable que van a mostrar un interés creciente por los sistemas familiares. El empleo favorable de ciertos principios y técnicas de la Terapia Familiar tienen un objetivo y un valor que trascienden al empleo de la Terapia Familiar en el sentido normalmente aceptado. Esto equivale a decir (Campion, 1984), que vale la pena tratar de interpretar la conducta de un niño y de analizar su falta de progreso en la escuela a la luz de sus experiencias dentro de su propio sistema familiar. Este análisis aumenta la capacidad del psicólogo para ayudar al niño independientemente de la naturaleza de las dificultades aparentes del pequeño.

b) ¿Cómo es un sistema?

Antes de tratar de definir lo que el concepto "sistema" significa para la psicoterapia, diré que al convertirse en recurso de explicación común, ha

perdido parte de su significado por acción del uso excesivo, por la generalización y la retórica académica. La teoría de los sistemas se ha convertido en piedra angular en que se basa la terapia familiar. La diversidad de enfoques clínicos es síntoma de las muchas formas en que se puede definir y tratar un sistema familiar. Nos encontramos con que las explicaciones teóricas de lo que un sistema familiar representa y la práctica clínica están alejados, pues en la clínica las definiciones de la mayoría de las partes cambia constantemente para equilibrar el sistema. El sistema global mantiene su forma a medida que cambia el patrón de los vínculos entre las partes. Este concepto de regulación y organización circular es opuesta a la concepción epistemológica lineal, aspecto que será tratado más ampliamente en su momento. Ahora tratemos de explicar lo que el "sistema" representa como modelo de investigación para nuestra comprensión. "Un sistema lo podemos definir como una población donde las propiedades de sus componentes mantienen relaciones de manera que unen al sistema, partiendo de metas específicas durante un lapso prolongado de tiempo. Sus unidades funcionales poseen normas propias e irrepetibles". Las relaciones establecidas en estos grupos "con historia", deben ser consideradas como circulares. "El sistema es considerado como una entidad abierta en relación continua con otros sistemas, mediante un intercambio constante de informaciones y realimentaciones dentro de un medio humano más vasto".

Las propiedades del sistema abierto son:

- La totalidad: El sistema trasciende con un margen lo bastante amplio, las características individuales de los miembros que lo componen; no es una

situación de suma de sus 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.

- La autorregulación (homeostasis y transformación): De la prerrogativa de que gozan los conceptos de información y comunicación deriva la importancia del feedback (retroalimentación), o sea la información de retorno que al comunicar al emisor del mensaje las modificaciones producidas en el receptor, lo insta a comunicaciones ulteriores, en una secuencia teóricamente sin fin. Nos dice Mara Selvini Palazzoli (1978) en torno a las retroalimentaciones del sistema, que éstas pueden ser negativas o positivas; las primeras actúan o anulan el impulso al cambio, favoreciendo así la homeostasis, las segundas amplían y refuerzan los estímulos para el cambio, favoreciendo la transformación.

- La equifinalidad: Los cambios que se producen dentro del sistema, al sucederse en el tiempo, son totalmente independientes de las condiciones iniciales iguales, pueden arrojar resultados diferentes y viceversa. Lo decisivo no son las condiciones iniciales, sino los parámetros que organizan el sistema en el momento preciso.

El enfoque circular propone que ningún hecho o comportamiento aislado ocasiona otro, sino que cada uno está vinculado de manera circular a muchos otros hechos y comportamientos que forman con el tiempo patrones persistentes y recurrentes que operan para equilibrar a la familia y permitirle pasar de una etapa evolutiva a la siguiente. Toda conducta, incluyendo la sinto-

mática, establece y mantiene estos patrones. Esta función reguladora es considerada más importante que la conducta o el síntoma como entidad en y por sí misma. El interés fundamental del terapeuta se relaciona con el funcionamiento de la conducta y con el modo en que la función de un comportamiento aislado, se conecta con la función de otro comportamiento aislado, a efectos de preservar el equilibrio de la familia. No se considera que los miembros de la familia posean ciertas características innatas, sino que manifiestan una conducta con otros. Al tratar de comprender las causas de la conducta, el terapeuta trata inicialmente de ver la fluctuación del que deriva su significado. Por ejemplo: Una explicación lineal basada en la fórmula de 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 en tratar de lograr que la madre fuera menos rechazante con el hijo. Esta perspectiva lineal podría exponer una descripción de causa-efecto referente a tres generaciones, según la cual la madre es rechazante porque su propia madre la rechazaba. Ahora bien, desde el 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 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 el chico. Consideremos que ninguna persona tiene control unilateral sobre la otra, el control reside en el modo en que el circuito se organiza y continúa operando. Salvador Minuchin (1981) define un sistema en función de las fronteras

y la organización jerárquica, dado que éstos son los elementos que procura cambiar; los conceptos clave del pensamiento de sistemas están relacionados con la integridad, la organización y la regulación. Los hechos se estudian dentro del contexto del que están ocurriendo, y se presta atención a las conexiones y relaciones, más que a las características individuales. Las ideas centrales de esta teoría radican en que la totalidad se considera mayor que la suma de sus partes; cada parte sólo puede ser comprendida en el contexto de la totalidad; un cambio en cualquiera de las partes afecta todas las demás; la totalidad regula a sí misma sus circuitos de la alimentación que se denominan circuitos cibernéticos. La información va y viene por estos circuitos de retroalimentación a efectos de suministrar estabilidad u homeostasis al sistema. El equipo de Milán ha desarrollado una manera singular de evitar el pensamiento lineal cuando se formula una hipótesis: utilizar el verbo mostrar en reemplazo del verbo ser; en el pensamiento de sistemas no hay términos absolutos, ni certidumbres; la realidad y la verdad son circulares. La verdad pragmática "como la denomina el grupo de Milán", es la verdad que resulta más "útil", es decir, la verdad concreta, ciertos hechos y conductas de manera de hacer posible que la familia efectúe cambios constructivos. Una serie de respuestas interconectadas se relacionan con el contexto en el cual se ponen de manifiesto, meras acciones y contradicciones para el juego familiar.

1.1 CARACTERÍSTICAS

a) Homeostasis y cambio.

El sistema interactivo, como todo sistema, se caracteriza por la presencia simultánea de dos tendencias igualmente necesarias para la supervivencia; la tendencia al estado estacionario y la tendencia a la transformación. Se puede definir cualquier sistema viviente por el equilibrio entre estas dos tendencias. Cuando en el interior de un sistema no se establece un equilibrio funcional entre ambas tendencias, el sistema entra en crisis. Se puede llegar así a su ruptura a menos que se recurra a una intervención externa con el propósito de mantener su continuidad. Se produce la disolución del sistema cuando predomina en forma absoluta la tendencia a la transformación, lo cual determina que la definición de la relación entre los comunicantes, cambie de continuo. Se recurre a una fuerza externa cuando predomina en forma absoluta la tendencia a la homeostasis, y ésta se ve amenazada por una perspectiva de cambio. Todos los sistemas tienen económicamente al estado estacionario, pero los sistemas vivientes, en su condición de sistemas abiertos interactuantes, reciben tanto del exterior como del interior, estímulos para la transformación. Algunos sistemas familiares, o escolares, logran equilibrar ambas tendencias. Otros, con estructuras más rígidas y reglas menos flexibles acentúan la estabilidad contra la transformación. En estos últimos predomina la homeostasis. En ese caso, si la conducta de algunos de los miembros llega a amenazar la homeostasis y no es posible utilizar los medios de persuasión de que el sistema dispone para modificar ese comportamiento, uno o más miembros ante la ame-

naza de ruptura de la homeostasis solicitan una intervención de afuera. Se llama entonces al especialista para que intervenga protegiendo al sistema de la transformación que amenaza el estado estacionario.

El psicólogo, al que se suele llamar "promotor de cambios", es llamado para intervenir en aquellos sistemas que están amenazados por un cambio temido. Existen dos tipos de cambio al interior del sistema, en un primer caso, se dan operaciones dentro del sistema que determinan un desplazamiento de las relaciones en el interior del sistema, con variaciones que no se apartan del esquema del funcionamiento proconstituido; en el segundo, las transformaciones implican el cambio de toda la organización del sistema, lo que significa (paso de nivel lógico, de elemento a clase): la reorganización de los comunicantes del sistema total.

b) La connotación positiva.

Puede explicarse este recurso del grupo de Milán, partiendo del punto en que se tiene que prescribir y dar una razón del por qué del "reenmarcamento" a una situación de manera que parezca lógica la forma de intervención. Expliquémoslo mejor: una persona es considerada a partir de todos los comportamientos de la familia que manifiestan al síntoma; esto significa ir contra la posición de la causalidad lineal. El modelo sistémico sólo es posible si se parte de la connotación positiva, a la vez del síntoma identificado y de los comportamientos sintomáticos de los demás, postergando que todos los comportamientos observables del grupo en general, parecen tomados por el objetivo común de hacer prevalecer la cohesión del grupo familiar. Del elemento de la connotación positiva, el grupo de Milán ejem-

plifica este aporte (M. Selvini Palazzoli y el grupo de Milán: págs. 271 y 272, 1970), de la siguiente manera: la familia presentada a terapia, se compone de: Pedro de diecisiete años, reportado por agudo colapso nervioso por el consumo de LSD, en el hospital fue diagnosticado como esquizofrénico, los padres habían estado casados antes, cada uno con un cónyuge descrito con comportamiento abusivo e irresponsable; la madre tiene un hijo de dieciocho años, Antonio; el paciente Pedro, y una hija, Sara, de quince años. Antonio estaba a punto de irse a la Universidad, y Pedro al parecer era muy apegado a él. Las dos hijas del padre son Linda de doce años, y Debbie, de catorce. Según los padres, no sólo Pedro sino también Debbie causaban "preocupaciones". Linda, como Antonio y Sara, supuestamente no tenían dificultades. La hipótesis inicial del equipo fue: la partida del hijo mayor podía estar causando parte de la perturbación de Pedro. La madre se había apoyado considerablemente en Antonio, y al parecer Sara, la tercera hija de la madre, estaba ahora haciendo el papel de madre, junto al padre adoptivo. El equilibrio de los padres estaba cambiando. El equipo hizo lo siguiente:

"Usted padre, y usted madre, tuvieron una experiencia desastrosa en su primer matrimonio. Cada uno de ustedes se casó con el otro para dar un buen padre a sus hijos. Y ustedes, muchachos, están esforzándose al servicio del deseo de sus padres de que los perciban como buenos padres, y están tratando de ayudarlos a mantener esta convicción. Antonio y Sara, y también Linda, están mostrando con su perfecto comportamiento cuan buenos son sus padres. Pero Pedro y Debbie se preguntan qué sería mejor: ser perfecto o ser un problema. Si son problemas, esto ayuda aún más a los padres a

mostrar lo buenos padres que son. Sin saber qué es mejor, tal vez los hijos deben reunirse dentro de una semana para ver como continúan con esta labor de ayudar a sus padres, que tienen esta comprensible necesidad por causa de su trágica vida. Pedro, eres tú el que debe convocar a la reunión. Si sienten ustedes que no pueden salir bien, llamen por teléfono a esta clínica y pidan ayuda..."*

Esta intervención tuvo el efecto de la prescripción positiva que consistió en quebrantar o revisar las diferentes opciones de suposiciones relativas a la familia. Se rompió la pauta familiar fija a veces para siempre, unir a Pedro con los otros hijos borró su condición especial de hijo enfermo, y colocó a los hijos "problema" al mismo nivel de los hijos "responsables". Dar a Pedro la tarea de convocar a reunión lo hizo especial, de modo positivo.

c) La hipótesis sistémica.

La hipótesis cumple una doble función, por un lado, ofrece una estructura sobre la cual sustentar la información obtenida sobre la familia, y puede dar un perfil que le ayude al terapeuta a efectuar una entrevista, omitiendo la charla sin substancia para el objetivo de la sesión habitual. En otro sentido, sugiere el significado que el comportamiento sintomático tiene entonces para alguna familia en específico. Ahora bien, esta hipótesis

* Mensaje anotado por el equipo en el año de 1970

debe respetar la circularidad de los hechos familiares hasta donde sea posible. La familia puede decir: "él, es el culpable de nuestros sufrimientos". El equipo dice: "Vemos las cosas de otra manera. Vemos que su hijo no es insensible, sino sumamente sensible". Así, debemos ver que la polaridad es una interpretación que pasa de un polo a otro, no verdadera en sí misma, sino sólo en combinación con otra, con sugerencias de posibilidades imprevistas, que nunca se definen por completo. Cuando una familia responde a una puntuación inversa con un rechazo no sólo de la puntuación sino de los comportamientos que describe, y que descubre una manera completamente distinta de organizar sus relaciones, sentimos que este método de terapia realmente puede llamarse una dialéctica de polaridades.

d) El contexto referente.

Los Asociados de Milán ven a la familia y al terapeuta como integrados en un contexto más general, y entonces se torna el campo como una unidad de tratamiento. El medio de profesionales e instituciones que pueden estar influyendo sobre la familia, en su trabajo sobre el paciente. Si la terapia produce crisis -lo que a menudo hace antes de que ocurra un cambio en sistemas familiares muy rígidos- puede aparecer por la decisión de la familia de rehospitalizar al paciente o encontrar alguien que le de modificación en masa. El término se asigna al profesional que adopta el papel de "doctor homéostata", porque actúa para reestabilizar el campo, de modo que el sistema quede intacto. Si la familia se niega a acudir a la terapia en el tiempo fijado, o si un miembro se niega a acudir, esto toma prioridad para el equipo, por muy grave que sea el problema presentado por la

familia. Se aplazará la terapia hasta que la familia acepte sus términos, o se enfrentarán al problema en la intervención, lo que habitualmente prescribe que la familia continúe comportándose de manera tal que describa el cambio. El profesional que interviene se convierte en el foco total de la intervención. Esta actitud asegura la libertad de movimiento y en parte es responsable de la extraordinaria influencia que el grupo mantiene en todo momento.

e) La importancia de la "neutralidad".

El equipo de terapeutas mantiene una actitud apacible aunque respetuosa durante la entrevista, en contraste con la sociabilidad adoptada por muchas otras escuelas y practicantes. A pesar de esto, Los Asociados de Milán describen la "neutralidad" como la capacidad de evitar las alianzas con miembros de la familia, de evitar a todas las trampas y enredos lineales, los juicios morales. El poder de la familia es declaradamente un peligro de volver impotentes a los terapeutas. Lo que importa es una posición desde la cual lograr el cambio máximo. Después de una sesión ningún miembro puede decir que el terapeuta estuvo de su parte; la neutralidad se ha logrado. El terapeuta sólo puede ser eficaz hasta el punto en que logre obtener y mantener un nivel distinto (metanivel) del de la familia.

1.2 DEFINICION OPERATIVA

Es lo que se refiere a los niveles de cambio, por ejemplo, el sujeto que se dirige al psicoanalista diciéndolo: "líbreme de esta molestia que

me impide ser feliz", como la familia que dice al terapeuta: "cure a nuestro hijo" o la escuela que requiere al psicólogo: "atienda a este alumno inadaptado o consígale un lugar en alguna institución especial", son pedidos que se refieren al tipo de cambio que se limita dentro de una lógica preconstituida, con el fin de volver a estar "como antes" y, tal vez, con la ayuda del psicólogo. Esto significa la inmovilidad sustancial de las situaciones globales. El cambio propuesto es que las transformaciones implican el cambio total de la organización del sistema. Definir el "sistema" de manera operatoria equivale a establecer desde el momento en que se presenta un caso, hasta qué punto hay que establecer la amplitud del campo de investigación tomando en consideración a los sujetos interactuantes. Admitiendo que el sistema "mínimo" está formado por dos sujetos que se comunican e interactúan, y que con frecuencia los casos de los alumnos "portadores del problema", son señalados por uno o varios docentes, es necesario determinar, caso por caso, la utilidad y la necesidad de adquirir informaciones ulteriores o de incluir a nuevos sujetos como miembros del sistema. La primera acción es aumentar el nivel de las informaciones, áreas más extensas, saliendo del marco de que provienen los señalamientos, siguiendo las estrategias sistémicas, cuando se incluye a toda la familia y a quienes mantienen contacto con el núcleo sometido a terapia. Desde el punto de vista conceptual se trata de salir de la lógica lineal de la causa y la naturaleza del trastorno, y en casos de disfuncionalidad de la comunicación en el nivel de todo un comité de clase, y hasta de una estructura escolar. Este aspecto será desarrollado en el apartado que trata sobre el psicólogo educativo y el sistema escolar. Por ahora, diré que

un sistema interaccional empieza donde existen "dos o más comunicantes ocupados en el proceso de definir la naturaleza de su relación".

1.3 LA ESCUELA DE MILAN

En 1968, año en que falleció D. Jackson, las ideas de G. Bateson se extendieron y llegaron a Italia, Mara Selvini Palazzoli, analista de niños, había estado trabajando durante muchos años con niños anoréxicos. Decepcionada por sus resultados e impresionada por la literatura que procedía de Palo Alto, decidió dejar de lado los elementos de pensamiento psiquiátrico y adoptar una orientación puramente sistémica. En aquel año Palazzoli organizó el Instituto de Estudios Familiares en Milán. Después de un proceso inicial de adaptación, el grupo quedó constituido por los siguientes psiquiatras: Luigi Boscolo, Giuliana Prata, Giafranco Lechin y Selvini. Este grupo, trabajando unido durante más de diez años creó un enfoque de sistemas familiares de niños con grandes desórdenes emocionales. El primer libro de Mara Selvini Palazzoli, *Self-Starvation* (publicado en 1974 en los Estados Unidos), documenta su trayectoria terapéutica. Sólo en la última parte describe un cambio del modelo analítico al circular. Su segundo libro, *Paradox and Counterparadox*, publicado en Estados Unidos en 1978, fue escrito ya por el grupo de Milán, y constituye la descripción más completa de su labor y de sus métodos. Los Asociados de Milán, aunque influidos por el grupo de Palo Alto, evolucionaron en otra vertiente, esto se sintetiza en una forma lo bastante distinta para ser considerada una escuela con métodos propios. En Europa el enfoque despertó una gran importancia en el interés por el empleo del término "sistémico".

co" para describirlo. La forma en que trabajan es algo especial. Trabajan en dos parejas, con una mujer y un hombre tras una pantalla por la que sólo se puede ver de un lado.* Periódicamente, los observadores pueden llamar a uno de los terapeutas fuera de la habitación para ofrecerle una sugestión o pedirle mayores informes. Hacia el final de la sesión, los terapeutas irrumpen para una consulta con los observadores, y durante este tiempo los cuatro comparten opiniones, y aparecen con una intervención o una recomendación, como parte de un ritual, una tarea, una prescripción. Procede de todo el equipo y compartido con cada miembro de la familia. Es una carta, y se envía con copia para cada uno. A veces, si un miembro importante de la familia no se ha presentado a una sesión se le hará saber en una copia de una carta de su ausencia. Desde el principio, este grupo ha tratado de prevenir que su enfoque se base en factores de personalidad o carisma. Por esta razón, cambian de compañeros de una familia a otra. La terapia empieza con la primera llamada telefónica, y se presta gran atención a los detalles como quién hizo la llamada, su tono de voz, y los intentos por determinar las condiciones del tratamiento. Se requiere que toda la familia se encuentre presente en una primera sesión. En ocasiones posteriores el equipo puede dividir y ver unidades distintas. La información buscada durante la primera llamada telefónica mínima: quién llamó, quién se encuentra entre la familia inmediata y el hogar; cuál es la dificultad y, desde luego, cosas como dirección y fecha de llamada. También

* Más recientemente, sólo un terapeuta dirige la entrevista, y de uno a tres pueden hallarse ocultos tras la pantalla.

se solicitará información del profesional que remite el caso a los terapeutas. Antes de cada sesión, el grupo se reúne para comentar la sesión previa o, en caso de una primera entrevista, para examinar la "toma familiar". Las sesiones duran cerca de una hora, y durante ese tiempo el equipo no sólo pide información sino que anota cuidadosamente todas las comunicaciones no verbales. La discusión del equipo se efectúa en una sala especial; al término de ella, los dos terapeutas se reúnen con la familia para hacerle las recomendaciones necesarias. El tratamiento consiste, por lo general, en cerca de diez sesiones con intervalos de un mes o más. Esta práctica se adoptó para acomodar a las familias que vivían lejos, pero después se decidió que este lapso relativamente largo entre sesiones era favorable para la terapia con familias de miembros psicóticos. Cada familia tiene su propio período para procesar un complejo juego de información: y cuanto más abundantemente se una al sistema, mayor tiempo necesitará para que este proceso llegue alto. Las primeras llamadas y los intentos de programar las primeras sesiones son tratados por el equipo como respuestas, tratando de anular los efectos de una intervención dada. Se les trata con cuidado y respeto, de que si una familia cae en una crisis tras la sesión, el equipo se debe mostrar especialmente cuidadoso para evitar todo paso que pueda mostrar una estabilización al sistema y negar el potencial de cambio. Así tenderían a no ceder a las peticiones de sesiones extra, y responderán con calma a las informaciones de cosas de urgencia, en la idea de que ésta es mejor indicación posible de que está efectuándose un cambio. Obviamente esta actitud exige nervios de acero y buen apoyo de equipo. La relación entre los terapeutas y la familia es de amigos en lo manifiesto, pero de

adversarios por debajo de la superficie. Los terapeutas planifican sus intervenciones para producir resistencias en la familia, lo que por contragolpe engendrará la conducta que aquéllos consideran terapéutica, entren en coparticipación con el sistema familiar y queden prisioneros de conflictos subsistémicos. En su pensamiento es central el concepto de causalidad circular, a esto va una consciente desconfianza de ser atrapado en la trampa del "pensamiento lineal", como lo describe Lynn Hoffman (1981), la herencia aristotélica de que existe una causalidad histórica en que A causa B, y que entonces causa C, y así sucesivamente. Estas trampas contribuyen hasta son partes de los dilemas a los que deben enfrentarse los clínicos, y al mismo tiempo aumentan sus errores más frecuentes en la clínica. Como ejemplo plantean: la posición aceptada por el terapeuta familiar que se enorgullece de comprender que el niño es víctima de un sistema familiar "disfuncional". El terapeuta simpatiza con el niño, considerándolo el chivo expiatorio de la hostilidad no expresada por los padres, e inmediatamente trata de aclarar que el niño es inocente, y pasar al matrimonio disfuncional, como una causa "verdadera", de los problemas del niño. Esto no sólo es una visión lineal, sino que produce resistencia y reduce la eficacia terapéutica. Un enfoque sistémico advierten los Asociados de Milán, exige abandonar estos conceptos y comprender que el enemigo al que debe atacar el clínico no es ningún miembro de la familia mal funcionante, sino lo que ellos llaman el "juego" familiar. La forma en que describen este juego recuerda elementos de la Teoría de Control de Haley, de la comunicación en las familias de esquizofrénicos, según la cual cada persona trata de obtener un control de las reglas de la

familia, mientras niega que lo esté haciendo. A menos que todos se pongan de acuerdo o bien puedan convenir en las reglas del juego familiar no podrá ganarlo nadie, desde luego, ni tendría fin; en un eterno retorno, el ciclo, el juego acerca del juego, o el metajuego, siempre adelante, como tales juegos no son manifiestos, sólo podemos inferirlos de las comunicaciones que se efectúan en la familia. El equipo de Milán inventó un método para acabar con estos juegos sin fin. Desde luego, sin prescindir de los pasos que dan los miembros de la familia para adueñarse de su control. Todo intento de hacer que la familia se dedique a algo distinto, inmediatamente provocaría contrajugadas y descalificaciones. Por tanto, el primer paso en la terapia sería establecer qué juego está jugando la familia con el terapeuta, aprobar el juego y fomentarlo. Habitualmente el juego es: He aquí nuestra persona mala, hay que arreglarla y aliviarnos, pero no se nos haga cambiar. El terapeuta sabe que caer en una trampa de tratar de hacer esto, sólo produciría su propia caída. Entonces la jugada opuesta será pedir al miembro sintomático que continúe con el problema, en vez de tratar de arreglarlo. Pero esto no es nada nuevo. Los clínicos que se dedican a la terapia individual han estado practicando "la psicología a la inversa" o tácticas similares durante años, y la escuela estratégica, encabezada por Watzlawick, Weakland y Fisch, han elevado a la categoría de gran arte la técnica de prescribir no sólo el pensamiento problema. Para entender esto, es necesario conocer el concepto de "connotación positiva", unido al desarrollo de una hipótesis sistémica y sus intervenciones, aspectos éstos, desarrollados en el apartado de "características del sistema".

1.4 EL ENFOQUE ESTRUCTURALISTA

El Modelo normativo de Minuchin para una familia que está funcionando bien es de especial utilidad. Una familia bien organizada deberá tener límites claramente marcados, luego entonces, el subsistema marital tendrá límites claros entre él y los niños, mas no tan impenetrables que limiten el acceso necesario para unos buenos padres. El subsistema de hermanos tendrá limitaciones y estar organizados jerárquicamente, de modo que se den a los niños tareas y privilegios acordes a su sexo y edad, determinados por la cultura familiar. Por último, el límite en torno de la familia nuclear también será respetado, aunque esto dependa de los factores culturales, sociales y económicos. Varía grandemente el grado en que se admiten parientes, agentes de instituciones en general.

Teniendo en cuenta este modelo, el terapeuta tiene entonces la tarea de notar el ángulo de desviación entre él, y la familia, desde el punto de vista estructural, la terapia consiste en rediseñar la organización familiar de modo que se aproxime lo más cerca posible a este modelo normativo. Una familia funcional tendrá una clara línea entre generaciones, esto equivale a que si la madre y una hija están actuando como hermanas, el terapeuta pondrá a la madre a cargo de las actividades de la hija durante una semana. De manera semejante se debe encontrar un buen grado de individualización en una familia, que esté funcionando bien. Si no se respeta el límite que de línea a cada individuo, el terapeuta estructural podrá pedir a cada persona que piense y hable por sí misma. O bien, puesto que en una familia funcional el subsistema parental tiene fronteras distintas, el terapeuta que ve que una pareja pasa todo su tiempo cuidando de sus hijos

podrá pedirle que vaya dejando solos a los niños.

Es importante hacer un argumento más cercano a la teoría de Salvador Minuchin. En su mayor parte, su lenguaje parece derivarse de la teoría de la organización y de la teoría de roles, basándose en gran medida en metáforas espaciales, como fronteras, mapas, territorio; estructura, rol, etc.

La situación del terapeuta con Minuchin, como intruso activo, que cambia el campo de la familia con su sola presencia es de gran importancia. Las escuelas de terapia que subrayan obtener información o ahondar en la historia pierden de vista el hecho de que el enfoque del contenido puede oscurecer para el terapeuta cuestiones de extrema importancia: ¿a quién habla?, ¿quién está autorizado a hablar?, ¿a quién eleva él?, ¿a quién desafía?, ¿qué personas une?, ¿qué es lo que está separando?, ¿quién está haciendo una coalición?, ¿con quién no la está haciendo? Mediante tales pasos, el terapeuta empieza a reestructurar el sistema de relación en la familia y a alterar el contexto que supuestamente alimenta al síntoma. El método de Minuchin de "trazar el mapa" del terreno psicopolítico de una familia ahorra mucho tiempo al terapeuta, ya que la naturaleza de la organización de la familia da al terapeuta estructural las claves que necesita para determinar qué direcciones debe seguir al revisar las pautas de relaciones en la familia. Minuchin indica la importancia de las coaliciones, la naturaleza de los límites, y cómo están estructurados los subsistemas (cf. Minuchin, 1990, Cap. v), al delinear la forma que toman éstos en una familia que acude en demanda de tratamiento, y al revisar el mapa conforme progresa el tratamiento, Minuchin nos muestra un método gráfico con que documentar las etapas de la terapia. Es una limitación del enfoque de

Minuchin la sencillez, porque es difícil de enseñar. Se trabaja con muchas familias antes de poder empezar a reconocer las pautas invisibles que un experimentado terapeuta estructural reconoce a la primera mirada. Para ser un buen terapeuta estructural reconoce a la primera mirada. Para ser buen terapeuta estructural se requiere una intensa supervisión en vivo, por un maestro.

a) Reencuadramiento.

Este aspecto constitutivo del enfoque estructuralista se refiere a que las familias poseen un cuadro dinámico que se ha formado en su historia y que encuadra su identidad de organismo social. Cuando acuden a la terapia traen consigo esta geografía de su vida en la definición que se dan. Han hecho su propia valoración de sus problemas, de sus lados fuertes y de sus posibilidades. Demandan al terapeuta ayuda para esa realidad que han encuadrado. El primer problema del terapeuta cuando se hace partícipe de la familia es definir la realidad terapéutica. La terapia es una empresa orientada a un fin, para el cual no todas las verdades son pertinentes. Mediante la observación de las interacciones de los miembros de la familia en el interior del sistema terapéutico, el terapeuta selecciona los datos que habrán de facilitar la resolución del problema. La terapia parte, en consecuencia, del choque entre dos encuadres de la realidad. El de la familia es pertinente para la continuidad y el mantenimiento de ese organismo en condiciones más o menos estables* el encuadre terapéutico atiende al objetivo de hacer que la familia avance hacia un manejo más diferenciado y eficiente de su realidad disfuncional. En la escenificación, el terapeuta

asiste a los miembros de la familia para que interactúen en su presencia, y ello con el propósito de vivenciar la realidad familiar como aquéllos la definen. Después reorganiza los datos, poniendo el acento en ciertos aspectos y cambiando el sentido de lo que ocurre; introduce nuevos elementos e insinúa modos de interactuar, que de este modo se actualizan dentro del sistema terapéutico. En el enfoque, el terapeuta, tras seleccionar elementos que parecen pertinentes para el cambio terapéutico, organiza los datos de las interacciones familiares en torno de un tema que les importe un sentido nuevo. En la obtención de intensidades, el terapeuta refuerza el influjo del mensaje terapéutico. Destaca la frecuencia en que se produce esa interacción disfuncional, las diversas modalidades que ella cobra y cuánto penetra en diferentes holones familiares. La obtención de intensidad, lo mismo que el enfoque y la escenificación, contribuye en particular a sustentar la vivencia de una realidad nueva, terapéutica, donde se cuestionan el síntoma y la posición que su portador ocupa en la familia.

b) Escenificación.

Es la técnica por la cual el terapeuta pide a la familia que dance en su presencia. Así contribuye a construir una secuencia interpersonal en la sesión, en el presente y en relación con el terapeuta. Al mismo tiempo que la promueve, éste tiene la posibilidad de observar los modos verbales y no verbales en que los miembros de la familia emiten señales unos hacia otros miembros y controlan la gama de las interacciones tolerables. Entonces el terapeuta puede intervenir en el proceso, sea para aumentar

su intensidad, prolongar la duración de la interacción e introducir sondeos experimentales que den pistas sobre el problema, la flexibilidad de las interacciones familiares para la búsqueda de soluciones y la virtualidad del desempeño de nuevas modalidades. Cuando los miembros de la familia escenifican una interacción. Las reglas habituales que gobiernan su conducta se imponen con una intensidad afectiva semejante a la manifestada en las interacciones en el hogar. Pero en una situación terapéutica, en que se posee el control del contexto, se pueden verificar las reglas del sistema aliándose de manera diferencial con ciertos miembros de la familia, o formando coaliciones contra otros miembros. También puede controlar la dimensión temporal. Por ejemplo, dice a los miembros de la familia: "prosigan la interacción", o bloqueará los intentos de otros miembros, de abreviar la escenificación. Con esta acción intenta modificar de manera temporaria las alianzas entre los miembros, de la familia, verificando la flexibilidad cuando el terapeuta presiona. La escenificación requiere de un terapeuta activo que se sienta cómodo participando y movilizándolo a personas cuyas respuestas no se pueden predecir. Es preciso que se sienta cómodo participando y movilizándolo a personas cuyas respuestas se pueden modificar. Es preciso que se sienta cómodo en situaciones abiertas, en que no sólo promueve el despliegue de la información, sino que también la crea presionando sobre las personas y observando y vivenciando la retroalimentación frente a esa inferencia.

c) Enfoque.

En la terapia de familia el enfoque se puede comparar con la realiza-

ción de un montaje fotográfico o de una escena total, el fotógrafo decide destacar una parte del paisaje. El cielo, el camino, el río, sólo una cosa. Modifica el ángulo y toma lo que ha elegido, se produce un juego con múltiples tonalidades que componen el color del cielo, como una visión multidimensional, la descripción de sus propiedades por medio de conceptos amplios. Cuando observa una familia el clínico es inundado por los datos. Es preciso deslindar fronteras, poner de relieve los puntos fuertes, señalar problemas, investigar funciones complementarias. Estos datos se organizarán dentro de un esquema que les confiera un sentido, pero la organización debe ser al mismo tiempo un esquema que promueva el cambio. Los hechos también deben aportar pertinencia terapéutica. El esquema del terapeuta debe incluir tanto una meta estructural como una estrategia para lograr esa meta. Por ejemplo, si quiere cuestionar una familia demasiado fusionada, puede enfocar las desdibujadas fronteras entre sus miembros. El modo en que lo haga estará determinado por el contenido y la marcha de la sesión. Pero los datos experimentarán una transformación impuesta por el tema terapéutico. El terapeuta sabe que el enfoque lo hace vulnerable a los peligros de la absorción. Cuando se acomoda a la familia y selecciona los datos, puede verse inducido a elegir precisamente aquéllos que a la familia le resulta cómodo presentar.

d) Desequilibramiento.

Para lograr el cometido de modificación de posición de los miembros de una familia para ensayar nuevas relaciones, se recurre a esta propuesta, entablar alianza con un miembro de la familia, destinada a modificar su

posición jerárquica dentro del sistema familiar. El hecho de enfocar a un miembro, cambia las relaciones con los demás. Si bien se puede desequilibrar aliándose con un miembro dominante del grupo, en la mayoría de los casos esta técnica se utiliza para brindar apoyo a un miembro periférico, o de posición inferior dentro de la familia. Esta persona cuando siente la alianza del terapeuta, empezará a cuestionar su posición prescrita dentro del sistema.

BIBLIOGRAFIA SELECCIONADA DEL PRIMER CAPITULO

- Bateson y otros, (1956): Pasos hacia una ecología de la mente, Ed. Lohlé, Buenos Aires, 402 pp.
- Campion, Jean, (1987): El niño en su contexto, la teoría de los sistemas familiares en psicología de la educación, temas de educación, Ed. Paidós, Barcelona, 184 pp.
- Campion, J., Psychological service for children: using family therapy in the sothing of psychological service, Journal of family therapy 6 (1), 1984.
- Hoffman, Lynn, (1987): Fundamentos de la terapia familiar, un marco conceptual para el cambio de sistemas, Ed., FCE., Méx., 184 pp.
- Minuchin, Salvador, (1974): Familias y terapia familiar, Ed., Gedisa, 5a. Edición, Buenos Aires, 349 pp.
- Minuchin, Salvador H. ch. Fishman, (1990): Técnicas de terapia familiar, Ed. Paidós, Méx., cf. Cap. V, 286 pp.
- Minuchin, Salvador, (1981): Calidoscopio familiar, Ed. Paidós, 217 pp.
- Palazzoli, M. S. Boscolo, L., y otros, (1985): El mago sin magia, Ed. Paidós, Buenos Aires, 157 pp.
- Palazzoli, M. S. Boscolo, L., y otros, (1970): Paradoja y contraparadoja, un nuevo modelo en la terapia familiar con transacción esquizofrénica, Ed. Paidós, Barcelona, pp. 217 y 272.
- Watzlawick P., Beavin, J. H. y Jackson D., (1981): Teoría de la comunicación humana, Ed. Herder 2a. Edición, Barcelona, 326 pp.

II. LA CONCEPCION DEL MUNDO DE LA FAMILIA

La familia es una unidad de personalidades interactuantes que forman un sistema de emociones y necesidades, sus miembros demandan dependencias mutuas, luchan por su propio ajuste, bajo presiones y demandas del exterior; la familia es un sistema ligado a otros sistemas, por lo general, demandas provenientes de la comunidad, de la sociedad y de la cultura, factores que interceptan y dificultan el ajuste. Como define Stanley R. Strone (1985; pp. 44 y 45), a la familia en su proceso de maduración: "cada familia pasa por una serie de etapas no siempre coincidentes entre sí, con momentos precisos y cuya duración es variable. Son etapas sucesivas, de manera que la anterior es contenida por la posterior, y ésta contenida a su vez por la siguiente". Ahora, trataremos de describir las fases posibles que pueden existir en la conformación de un matrimonio.

a) El período del galanteo.

El proceso de galanteo, no es un proceso racional, los jóvenes se casan para huir del hogar, para rescatarse mutuamente, simplemente porque se enamoran, porque desean tener hijos, y por muchas otras razones. El encuentro entre dos jóvenes puede ser impredecible. El adolescente tiene ante sí un problema particular: la relación simultánea con su familia y con sus padres. El modo en que debe comportarse para adaptarse a su familia, tal vez impida su desarrollo normal respecto de la gente de su edad, el prolongado período de crianza que requiere el desarrollo humano quizás induzca al joven a no abandonar el hogar. En vez de prepararlo para una vida separada, los padres

pueden soltar a sus hijos, pero también enredarlos a perpetuidad en la organización familiar; muchos adolescentes se convierten en personas que nunca se separaron de sus familias originales. Tan pronto como un hombre joven se aventura fuera de su propia familia, y se asocia seriamente con una mujer joven, dos parejas de padres se convierten en parte del proceso de divisiones; los jóvenes que eligen pareja en forma rencorosa previamente porque sus padres se oponen a la elección -también están atrapados en una red de procesos imprecisos, porque su elección no es independiente, y es lo que se ha llamado: "elección neurótica de compañero", implica sin duda un proceso de decisión familiar (Salvador Minuchin, 1974); un matrimonio debe sustituir determinadas disposiciones sociales que han sido abandonadas para la formación de la nueva unidad.

b) El matrimonio y sus consecuencias.

Cuando la pareja casada empieza a convivir, debe elaborar una cantidad de acuerdos, necesarios para cualquier par de personas que viven en íntima asociación. Deben acordar nuevas maneras de manejarse con sus familias de origen, sus padres, los aspectos prácticos de la vida en común, y las diferencias sutiles y gruesas que existen entre ellos como individuos. Implícita o explícitamente han de resolver una extraordinaria cantidad de cuestiones, algunas de las cuales, son imposibles de prever antes del casamiento: quién decidirá donde vivir, qué grado de influencia ejercerá la esposa sobre la carrera de su marido, si cada uno ha de determinar acerca de los amigos del otro, si la esposa trabajará o permanecerá en el hogar, y ciertas interrogantes más, -incluso algunas de apariencia trivial, como quién

elegirá las ropas de quién- la información que pueden tener acerca del matrimonio y la experiencia real, son dos órdenes de conocimiento diferentes. A medida que va elaborando una nueva relación mutua, la joven pareja también debe diseñar modos de encarar los desacuerdos. Es frecuente que durante este período inicial eviten la discusión abierta. Las manifestaciones críticas, debido al aura benevolente que rodea al nuevo matrimonio ya que no desean herir sus respectivos sentimientos. Con el tiempo, las evitadas áreas de controversia se van ampliando, y los miembros de la pareja se descubren una y otra vez al borde de una pelea, y misteriosamente irritables el uno para el otro. A veces los temas que no pueden discutirse quedan enquistados en el matrimonio; lo más habitual es que una persona traiga a colación un punto de menor importancia, que la otra responda de manera similar, y que terminen en una pelea abierta que explicita cuestiones hasta entonces comunicadas sólo de manera indirecta. Frecuentemente esas peleas asustan debido a las inesperadas emociones que se suscitan, y la pareja hace las paces y formula votos de no volver a pelear nunca más. En el transcurso de este proceso elaboran modos de resolver los desacuerdos y de dejar las cosas en claro. A veces las soluciones son en sí mismas insatisfactorias y provocan un creciente descontento, que emergen más tarde en el matrimonio. Por ejemplo, a una pareja puede parecerle viable resolver la controversia, si un miembro da al otro más de lo que aquél siente como adecuado. En este período temprano, marido y mujer aprenden a usar, tanto el poder de la fuerza, el poder manipulativo de la debilidad y la enfermedad. La mayoría de las decisiones que hace una pareja recién casada no sólo están influidas por lo que cada uno aprendió en su respectiva familia, sino también por las

redes de alianzas actuales con los padres, alianzas que son inevitables, desde el punto de vista individual, la gente joven debe trocar su dependencia respecto de los padres por una relación más adulta, más independiente, y comportarse con ellos de manera diferente. El punto de vista de los padres influye en si la esposa ha de trabajar, o en dónde va a vivir la joven pareja. Esta debe establecer su territorio, con cierta independencia de la influencia parental. Algunas parejas intentan delimitar su propio territorio en forma totalmente independiente, cortando toda relación con las familias de origen. Esto no suele dar resultado, y por el contrario, tiende a desgastar a la pareja, porque el arte del matrimonio influye el que la independencia se alcance mientras al mismo tiempo se conserva la involucración emocional con los respectivos parientes.

c) El nacimiento de los hijos y el trato con ellos.

Parte de la aventura del matrimonio consiste en que justamente cuando empiezan a resolverse los problemas de una etapa, la siguiente ha comenzado a promover nuevas oportunidades. En ocasiones tener un niño favorece la intimidad de la pareja, estimulando la diferenciación y la elaboración de diferentes facetas de la personalidad de cada uno. Puede producir y realizar además un sentimiento de continuidad; convertirse en la energía que mueve al humano a través del tiempo. El niño en última instancia, puede hacernos pertenecer a los ancestros y unirnos a las generaciones futuras (Lauro Estrada Inda, 1989; p. 78), ya que para muchas parejas es este un período de expectativas mutuas y de actitud de bienvenida, pero para otras es un lapso penoso que adopta diferentes formas, la esposa puede alterarse en extremo

durante el embarazo, padecer misteriosos problemas físicos que le impiden llegar al término, o comenzar a comportarse de manera perturbada inmediatamente después del parto. Como alternativa, el marido quizá desarrolle alguna forma de angustia que coincida con el evento. Parejas jóvenes que coincidieron en la idea de que su matrimonio era 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. Con la llegada de un niño, entra la pareja a un triángulo, no es un triángulo con un extraño, o un miembro de la familia extensa; es posible que se desarrolle un nuevo tipo de celos cuando un miembro de la pareja siente que el otro está más apegado al niño que a él o a ella. Muchas de las cuestiones que enfrenta la pareja empiezan a ser tratadas a través del hijo, y en la medida en que éste se convierte en chivo emisario y en excusa para los nuevos problemas, y para los viejos aún no resueltos. Cuando surgen aflicciones durante este período, suelen adoptar la forma de síntomas o perturbaciones de uno de los cónyuges. Sin embargo, la persona aquejada no es necesariamente el foco adecuado para el tratamiento. Una esposa perturbada quizás esté respondiendo a un marido que ahora se siente atrapado porque su hijo se halla en camino, o esté respondiendo el marido a una crisis en la familia extensa. Los conflictos de los padres acerca de la crianza de los niños se hacen más manifiestos cuando su producto es exhibido en público. La escuela representa, además, su primera experiencia con el hecho de que los hijos terminarán por dejar el hogar y ellos quedarán solos frente a frente.

d) Dificultades matrimoniales del período intermedio.

En la familia tal como la conocemos hoy, la pareja que ha estado casada durante diez o quince años enfrenta problemas que pueden describirse en términos del individuo, de la pareja, o de toda la familia. En esta época marido y mujer están alcanzando los años medios de sus ciclos vitales. En este período los niños plantean menos exigencias, les es posible desarrollar su talento y continuar su propia carrera. Es la etapa en que la relación matrimonial se profundiza y amplía, y se han fijado relaciones estables con la familia extensa y con un círculo de amigos. Uno de los inevitables planteamientos es que si la mujer alcanza la mitad de la vida, ha desarrollado modos de tratar con las mujeres competitivas, a la madre no le es posible vincularse de manera coherente cuando su hija madura y se convierte en una mujer competidora. El padre, atrapado entre ambas, puede encontrar que la experiencia es desconcertante. Un cambio similar ocurre cuando los hijos se transforman en jóvenes y el padre debe tratar a su hijo como a un niño, pero también como a un hombre adulto.

e) El retiro de la vida activa y la vejez.

Cuando una pareja logra liberar a sus hijos de manera que estén menos involucradas en ella, suelen llegar a un período de relativa armonía que puede subsistir durante la jubilación del marido. Algunas veces, sin embargo, el retiro de éste de la vida activa, puede complicar su problema, pues se hallan frente a frente veinticuatro horas del día. No es raro que en esta época una esposa desarrolle algún síntoma incapacitante; el psicólogo

debe centrarse entonces en facilitar a la pareja el acceso a una relación más afectuosa, en lugar de tratar el problema como si sólo involucrara a la esposa.

En esta etapa la familia debe enfrentar el difícil problema de cuidar de la persona mayor o enviarla a un hogar de ancianos donde cuiden de ella. Pero del modo como los jóvenes cuidan de los viejos, deviene el modelo como los jóvenes cuando envejecan serán cuidados, pues el ciclo familiar se renueva sin fin, como dice Lauro Estrada Inda (1989, p. 123) en el apartado dedicado a la vejez: "tener un compañero, un esposo (a), hasta el final, tal vez sea una de las formas en que el trágico y complejo asunto de vivir encuentre, si no la razón y la lógica, por lo menos la esperanza".

2.1 CUALIDADES INTERNAS DE LA FAMILIA

El conflicto familiar tiene una cualidad estática persistente, y es difícil descubrir el origen específico de una representación del conflicto en el momento en que tiene lugar. Las informaciones esenciales para establecer una hipótesis dinámico-relacional, se pueden obtener por dos vías: a) por exploración de "hechos familiares" centrales, que pueden abrir las siguientes perspectivas: ligazones fuertes, expulsiones, delegaciones fuertemente sobreexigentes, pérdidas grandes, pero no lloradas, sentimientos de humillación duraderos, antipatías, actitudes pretenciosas o rebeldes; b) otros elementos pueden ser, patrones destructivos, por ejemplo, acusaciones simétricas, crecientes o alterables, un silencio obstinado. Se considera desde hace mucho tiempo que las sutilezas de la comunicación no verbal, tales como las inflexiones del tono de voz, o fugaces expresiones faciales, son situaciones que implican un hecho psicoanalítico, se ha explorado este aspecto con la aparición de registros en instrumentos como el grabador magnetofónico y la cámara cinematográfica, que son sin duda un factor importante en el estudio de los aspectos fugaces de las expresiones verbales. El papel tradicional del psicólogo educativo ha tendido a incluir relativamente menos atención a esas conductas no verbales, que al contenido verbal de lo no comunicado, en la actualidad se empieza a mostrar detalle en el material ilustrado de un caso, las relaciones específicas entre las incitaciones no verbales y la psicodinámica del conflicto familiar. Aunque el campo de la metacomunicación tiene limitaciones del tipo siguiente: las cintas grabadas pierden gran parte de la sutil interacción y comunicación de la familia y de las incitaciones no verbales. Las películas

sonoras son indudablemente la forma más satisfactoria de registrar la conducta verbal, como no verbal, a pesar de su costo prohibitivo, pero hasta estas películas requieren una transcripción si se les desea analizar científicamente, y con una inscripción escrupulosa que demanda mucho tiempo. Parece darse una intercomunicación en extremo sutil en un nivel muy básico y hasta primitivo, y este proceso de algún modo se escapa cuando se trata de traducir en forma verbal. Según el análisis de (Wathan W. Ackerman, 1981), las expresiones no verbales tienden a producirse en proporción inversa a las expresiones verbales ineficaces o que no expresan sus opiniones plenamente con palabras. Las expresiones no verbales tienden a operar como instancias ocultas (cf. Helm Stierlin, 1978), que inducen a toda la familia a representar continuamente episodios en miniatura, de un conflicto afectivo común. Esta representación de conflictos fundamentales de roles puede tener un efecto catártico, y parece dirigida a una descarga de la tensión acumulada. No obstante, su carácter reiterativo revela un aspecto de repetitiva importancia que impone una interrelación terapéutica. En el tratamiento conjunto de la familia y el niño, se suscitan opiniones y actitudes suprimidas de los miembros de la familia, apelando a una directa confrontación con un material preconciente. Se debe prestar particular atención sobre ellas, tal vez se logre aprehender y formular algunos aspectos centrales del conflicto dramático de la familia. Las expresiones no verbales pueden indicar actitudes o riesgos que contradicen directamente las opiniones expresadas verbales. De manera que si nos guiamos por las respuestas verbales únicamente, a menudo no lograremos percibir lo esencial de lo que está teniendo lugar en la familia. Es conveniente ahora mencionar

la importancia de la comunicación familiar en base a los niveles señalados por Salvador Minuchin (1990; pp. 211 y 212), y que en el primer nivel, del vocabulario básico, se prestará atención al empleo que la familia hace de las palabras, así como a las palabras que tienen importancia para ella. El significado de las palabras se relaciona con el contexto de la familia. El segundo nivel de legitimación, de los esquemas explicativos, se corresponde en la familia con los nietos y la historia familiar, que organizan tanto el presente como el futuro. En las familias, cada miembro es visto por los demás de una manera estereotipada; y son visiones duraderas, aunque para el observador extrafamiliar la realidad pueda parecer muy diferente. El psicólogo educativo no necesita cuestionar de manera directa los mitos de la familia, pero puede ordenarlos o ampliarlos, por ejemplo explicando a un niño cuyo padre tiene el morbo de omnipotente que el respeto genuino por ese padre conlleva e impone la necesidad de manifestar el desacuerdo. El tercer nivel de legitimación es el cuerpo de conocimientos que se pone en manos de especialistas. El psicólogo debe poseer esa pericia, así como las credenciales para encuadrar lo normal y lo atípico por referencia a la familia. Las intervenciones del psicólogo se apoyan en un cuerpo de teoría y en un grupo profesional. El cuarto nivel de legitimación se maneja con los aspectos universales de la interacción de la familia con el vasto mundo. Esto incluye los componentes universales de la familia, por ejemplo, que los miembros de la familia nacen, crecen, y viven en contextos sociales, y que son independientes, pero al mismo tiempo pertenecen a una familia más vasta. Se puede recurrir a estas realidades universales para cuestionar la lealtad que los miembros de la familia guardan en realidad peculiar.

a) Descripción de una secuencia básica en la cronología de la vida familiar.

En una entrevista conjunta, existen cuestionamientos en base a preguntas, tanto para los cónyuges, como para los demás miembros que componen la familia en cuestión. Es preciso delimitar la serie de preguntas para cada miembro, así, tenemos que a los cónyuges se les puede preguntar respecto de cómo vieron a sus respectivos padres y hermanos en su vida familiar; así mismo, las expectativas que cada uno de ellos esperaba del matrimonio, de cómo fue el principio de su vida matrimonial, de la influencia del pasado. El hecho de ser padres cómo era esperado por ellos. Al niño sería conveniente pedirle nos describa cómo se divierten sus padres, qué actitud asumen sus padres al tener desacuerdos, el psicólogo educativo debe juzgar cuánta atención debe dar a una parte determinada de la cronología. El objetivo es obtener una perspectiva de la familia en base a su propia historia, y poner atención en el uso que cada miembro hace de los procesos para enfrentar los problemas, el resultado que se persigue es ver cuán funcional es la familia. Por otra parte, si el niño (PI)* ayuda a los padres a mantener el foco de atención en sí mismo, el psicólogo debe asegurarle que no es peligroso hablar del dolor que existe entre sus padres, a la vez que infunde confianza a los cónyuges, pues son ellos los arquitectos de la familia. Es importante tener en cuenta que el(los) hijo(s) necesitan ver a sus padres como personas que ya vivían antes de que él(ellos) nacieran. Y el hecho precedente, la familia empezó a existir cuando los compañeros conyugales se vieron por

* Paciente Identificado

primera vez y decidieron continuar la relación. En esa etapa, se empezó a definir y formar la homeostasis marital básica.

b) Algunos aspectos de funcionalidad y disfuncionalidad en la personalidad del individuo, según Virginia Satir (1989).

Lo que se refiere al concepto de la maduración, se refiere a ella, como el estado en el cual un ser humano está por completo a cargo de sí mismo, pues una persona madura es alguien que al llegar a la mayoría de edad, puede elegir y decidir, basada en percepciones concretas acerca de sí misma, acerca de los otros, y acerca del contexto en que se encuentra; es una persona que reconoce que dichas elecciones y decisiones son suyas, y es alguien que acepta la responsabilidad del resultado de dichas elecciones. En los mensajes se manifestará claramente ante los otros, pues estará en contacto con las señales que provienen de su yo interno, y por lo tanto, se permitirá conocer abiertamente qué es lo que piensa y siente. Será capaz de ver y oír lo que está fuera de sí mismo y podrá diferenciarlo de su propia persona como algo diferente de cualquier otro caso. También reconocerá el valor de los diferentes puntos de vista, como una oportunidad para aprender y explorar, y no como una amenaza para él, ni como una señal de conflicto. Es conveniente que una persona acepte su responsabilidad para negociar los hechos de dar, recibir, verificar, el significado de las cosas entre él y los otros. Reviste particular atención el que se maticen las posibles diferencias entre lo posible disfuncional y lo latente disfuncional, es decir, que se base el criterio para definir ambos polos, con la suficiente paciencia para ver en ellos correspondencias determinantes. Los problemas de

comunicación del individuo tienen su raíz en la compleja área de la conducta familiar, en medio de la cual vivió cuando niño, los adultos de la familia proporcionan el esquema que el individuo seguirá conforme pasa de la infancia a la madurez. Si el hombre y la mujer que forman parte de las figuras de supervivencia no manejaron las cosas como pareja, si los mensajes de cada uno de los padres hacia el otro, y de ambos hacia el niño, no fueron claros, y fueron contradictorios, el niño aprenderá cuando adulto, a comunicarse de manera poco clara y contradictoria. Una persona disfuncional se manifestará de una manera incongruente, es decir, enviará mensajes conflictivos, a través de diferentes niveles de comunicación y usando diferentes señales. Por ejemplo: Esta persona tenderá a ver el "aquí y ahora" a través de etiquetas que se fijaron en su mente durante la primera fase de su vida, cuando todos los mensajes eran importantes para sobrevivir. Cada utilización subsecuente de dichas etiquetas fortalecen su realidad. Puesto que no se interpreta a sí mismo de manera apropiada, las suposiciones en las que basa sus actos serán defectuosas y sus esfuerzos por adaptarse serán confusos e inapropiados.

"La conciencia de sí en el uso ordinario del término, designa dos cosas, un percatarse de sí por uno mismo, y un percatarse de uno mismo como objeto de la observación de otro."

Laing

2.2 ALGUNOS PUNTOS DE RAZONAMIENTO DE LA DINAMICA DE LA FAMILIA

Existe una realidad interna en todas las familias, en la nuestra también, pero es difícil tratar de describir lo que las acciones externas de sus miembros significan para un lenguaje oculto de reglas que hacen funcionar el sistema, en el empleo de estrategias y contraestrategias, se dan prohibiciones, la verdad y la mentira, proyectan imágenes de ideas que pensamos son verdaderas y el razonamiento de estos procesos, se impone a nuestra vida cotidiana. Como lo plantea R. D. Laing (1971), en cada generación se proyectan elementos de la anterior y son el resultado de tres factores: lo que fue 1) proyectado en ella por generaciones anteriores; 2) inducido en ella por generaciones anteriores en el tiempo y el espacio, 3) la respuesta a esa proyección, y a esa inducción. Lo que vemos proyectado en un conjunto de relaciones en otro conjunto de relaciones. Este mecanismo de trasposiciones se modifica o se mantiene, y es alimentado por procesos inconscientes.

Un elemento trascendental en la dinámica familiar es la utilización del lenguaje no verbal, una atribución puede ser dictada por formas táctiles, olfativas, visuales, cinéticas. A los niños les damos órdenes a partir de actitudes que le indican cómo deben ser las cosas, ellos adoptan posiciones en el espacio definido por nuestra percepción. Cuando el niño obedece por

medio de la inducción, el proceso de interiorización es más profundo, los hechos dejan profunda huella en su personalidad, el niño se entera de lo bueno y de lo malo en el contexto de la acción. Cuando las indicaciones y las órdenes son contradictorias, entran en un estado de cosas en que son normales para la salud de la familia, el que las cosas parezcan como acertadas, es un ordenamiento que arraiga en el pasado con manifestaciones presentes. Por ejemplo, cuando un miembro de la familia se da cuenta que ha vivido en una maraña de acontecimientos y de relaciones, el intento de rebelión es a menudo rechazado por los demás miembros, para hacerlo volver al orden de acontecimientos permisibles. Al estudiar una familia resulta evidente que las pautas internas, que han trascendido por generaciones, se han transformado, y al momento de tratar de saber si esas pautas son expresadas, nos encontramos con que nosotros somos víctimas de elementos que tratamos de descubrir. Los estudios de familias se deben basar en la definición de lo que es racional e irracional en el campo del contexto de la familia, y entonces son necesarias las operaciones de interacción de los miembros, e inclusive superando los límites de la familia, a los grupos extrafamiliares.

a). Formas de interacción.

Cuando dos personas interactúan, forman un sistema distinguible como unidad, se constituyen en elementos del sistema, y se interrelacionan a través de sus comunicaciones o conductas con respecto al otro, sus acciones están parcialmente controladas por el sistema que han creado, forman un sistema abierto, en el cual los acontecimientos externos influyen en la interacción.

Toda acción es causa de acontecimientos posteriores, y consecuencia de las anteriores. Todo acto lleva la historia de un hecho en el cual, los mensajes de cada persona son intentos de controlar las acciones del otro, los mensajes de la persona son un feedback en relación con los efectos de sus propios intentos de control anteriores.

El sistema interactivo de interconexión del control y el feedback entre dos personas lo podemos representar del siguiente modo a partir de la presentación que hace Stanley*:

A	B
Elementos Intrapsíquicos	Conducta Interactiva

Predicciones

Control Feedback

Definiciones

A-----B

Feedback Control

Interpretaciones

Los mensajes reflejan (a) lo que al emisor le gustaría que hiciera el otro; (b) la comprensión por parte del emisor de los propósitos del otro; (c) las predicciones del emisor, sobre cómo necesita verle el otro, a fin de que éste se comporte como el primero desea, y (d) la predicción del emisor sobre cómo sacar provecho de los propósitos e interacciones del otro

* Stanley, R. Strone, et al. OP. CIT. p. 33

para estimularle a controlar al emisor en consonancia con los objetivos de éste. Los mensajes no son directos porque las personas están preocupadas por manejar impresiones y expectativas de los demás, para ejercer influencia sobre cómo intentan los demás controlarlos a ellos. Cada miembro de la familia hace su aportación a niveles múltiples; y cada miembro tiene cifrado algo de importancia vital para satisfacerlo. La estructura familiar posee sus mitos, sus rituales, sus reglas e influencias poderosas. Por eso, en el estudio de familias, hay que hacer hincapié en las totalidades transaccionales, más que en un conjunto de acontecimientos individuales. Si contestáramos a la interrogante: ¿si la observación afecta la espontaneidad y la libertad de las conductas, cómo podemos conocer realmente a la familia en su estado natural? Tal vez responderíamos que grabando las conversaciones, y filmando las acciones de las familias en sus hogares, sin que lo supieren, lo cual evidentemente sería poco ético. Con todo, es verdad que las familias llamadas normales, por lo común, no permitirían el acceso a su intimidad (al sistema), a menos que algún síntoma, como la enfermedad mental, o la delincuencia en un miembro, trastorne el sistema familiar y solicite ayuda. El trato con familias nos ofrece oportunidades de observar parte del proceso que forma la personalidad de los hijos. De aquí, que el profesional en psicología educativa, por primera vez, estará viendo a la familia ahí donde vive emocionalmente, y obtener más información, que leyendo una colección de libros y artículos. La importancia práctica que tiene el examen sistémico, es conocer el lugar donde comúnmente se engendran lo mejor, y lo peor de lo que hay en el niño.

BIBLIOGRAFIA SELECCIONADA DEL SEGUNDO CAPITULO

Estrada Inda Lauro (1989): El ciclo vital de la familia, Ed. Posada, Méx., p. 78. 184 pp.

Minuchin Salvador (1974): Familias y terapia familiar, Buenos Aires, Ed. Gedisa, 5a. edición, 384 pp.

Minuchin Salvador, H. ch. Fishman (1990): Técnicas de terapia familiar, Ed. Paidós, Méx., pp. 211 y 212.

Nathan W. Ackerman y otros (1981): Grupo terapia de la familia (Psicología de hoy: teoría y métodos de la psicoterapia) Ed. Hormé, Buenos Aires, 2a. edición, 338 pp.

R. D. Laing (1971): El cuestionamiento de la familia, Ed. Paidós, Buenos Aires, 145 pp.

Sabir Virginia, (1989): Psicoterapia familiar conjunta. Ed. LA PRENSA MEDICA MEXICANA, S.A. DE C.V., Méx., 262 pp.

Stanley R. Strone, Charles Claibor, y otros, (1985): El cambio a través de la interacción, Ed. Desclee de Brouwer, S.A. Bilbao, España, pp. 44 y 45.

Stierlin, H. (1978): "Short-term VS long-term, psychotherapy in the light of general theory of human relation ships". *Britishg, Med. Psychology* 41, 357.

"¿Sobre la base de qué criterio (o modelo) podría el psicólogo distinguir 'con certeza', que sus sentimientos, en un momento dado, son el resultado de la relación con el cliente, y no de elementos de su personalidad y viceversa?"

Mara Selvini-Palazzoli

III. LA COMUNIDAD ESCOLAR COMO SISTEMA

La escuela es un amplio sistema dentro del cual se pueden encontrar muchos subsistemas que entrecruzan sus informaciones para constituir el ambiente en donde se introducen, el subsistema "clase", y el subsistema (director-educadores), y que poseen las propiedades de sistemas abiertos, es decir, se caracterizan por la propiedad llamada "totalidad", concepto ya explicado en las consideraciones generales, y que se refiere en este caso, a que cada uno de los alumnos está en relación con los demás elementos del contexto escuela, no los enumero, pues irán apareciendo en el transcurso de esta exposición.

patología personalidad a evaluar.

En la composición intergrupala forman parte, tanto los alumnos "equilibrados", como los "turbulentos", la conducta de cada uno de ellos, es determinante en una patología aparente y funcional, para la aparente normalidad de los demás; y es posible que la homeostasis del grupo se apoye precisamente en determinados trastornos conductuales, este planteamiento estaría en contraposición al esquema unilateral entre los elementos. Al decir A puede influir en B, pero no a la inversa. La relación entre miembros de una clase es circular: toda respuesta es estímulo para el hecho sucesivo, y es en absoluto arbitrario puntuar la secuencia de las conductas en términos de causa-

efecto, provocador-provocado, etc.

Así, al hablar que el comportamiento de A es causa del comportamiento de B dentro de una clase escolar, significa que A actúa en reciprocidad con B con particulares efectos conductuales. Mara Selvini Palazzoli y otros (1985; pp. 64 y 65), ejemplifican el cambio de postura epistemológica con el siguiente esquema conceptual:

Del modelo:

Linealidad

A-----B

Hay que pasar al modelo:

reciprocidad

A-----B

circularidad

En el interior del cual es imposible determinar cuál de los dos comenzó la acción, pues la clase es un sistema de retroalimentación. El modelo circular nos conduce al paradigma de encontrar la razón en la transmisión de información generada entre las partes (feedback), así, vemos el funcionamiento de la relación de A con cualquier otro miembro (B, C, D, etc.), estas informaciones nos describirán ya sea la homeostasis, o en el caso contrario, el cambio necesario en el grupo escolar. La tendencia homeostática significaría el repetir de manera obsesiva soluciones memorizadas por ensayo y error, la repetición de conductas en situaciones idénticas, "podemos afirmar que la hipótesis de que las clases que se caracterizan por la presencia de sujetos definidos como muy perturbados en el plano conductual, son clases de tendencia homeostática rígida". (Ibid., p. 66), de esta forma nos explicamos el por qué no se pueden resolver problemas por medio de un acercamiento que designe a ciertos alumnos como elementos "patológicos", ahora bien, la

"patología" de algunos miembros es condición indispensable para mantener el equilibrio del sistema, y éste reacciona con rapidez y eficiencia ante cualquier intento interno o externo que amenace cambiar su organización y su estructura. Por otro lado, la capacidad de transformación se debe fundar en la capacidad de recibir y asimilar retroalimentaciones positivas, capacidad que significa la marcha del sistema interpersonal sano, la capacidad de desarrollarse garantiza la vitalidad del sistema. En una clase se dan múltiples transacciones que buscan definir y redefinir la relación: ¿quién tiene prioridad? ¿quién tiene la última palabra? ¿quién carga con una tarea fastidiosa? ¿quién toma la iniciativa? Estas preguntas definen el campo de funciones y disfunciones de los contactos humanos. Entonces veremos que la relación es en algunos casos flexible o rígida. Es flexible cuando la definición de la relación insistentemente es tomada por uno u otro de los integrantes; es rígida cuando es siempre el mismo niño quien impone la definición, hecho que crea un proceso de especificidad de las normas de la conducta individual resultante de la interacción acumulativa de los individuos.

Ahora me gustaría hablar brevemente de la importancia que tiene para el psicólogo educativo la definición de su papel en el contexto de la escuela primaria y en su consecuente actividad:

El primer paso del psicólogo debe ser caracterizar de antemano la relación, definiéndose, especificando sus propios conocimientos y posibilidades, delimitando los ámbitos de intervención, y declarando de manera explícita aquello que no sabe, que no puede, o no tiene la intención de hacer. El segundo paso, requiere de establecer pautas según las cuales se estructurará

la comunicación a fin de que sea recibida y perdure. Esto representa que establecer comunicaciones con los interlocutores, persigue, que éstas sean percibidas de manera correcta, la definición que el psicólogo da de sí en el trato con los directivos de la escuela, y por otro, que esa definición sea estable. Venimos intercalando situaciones que corresponden al interés original de ver en la medida de lo posible, los procesos internos de la familia, la escuela primaria, el psicólogo educativo, y el eje fundamental de estas partes estructurantes, el niño. De aquí, que se parcialicen los tópicos.

El ^{Sistema} contexto escolar nos brindaría la posibilidad de explicitar una conducta en términos de programa escolar, de organización institucional, de las situaciones de interacción maestro-alumno, profesionales que elaboran en ese sistema escolar: primaria.

El término contexto, es definido por Bateson (1956), nos habla de "diferenciador de conductas", por eso la definición del psicólogo educativo, es con el fin de que no se le atribuyan poderes mágicos, y por tanto, es aconsejable elaborar un programa puntual de trabajo que ponga a prueba la identificación del orden jerárquico de la escuela, y la dirección debe ser informada de cada una de las iniciativas del psicólogo, y cuando las intervenciones atañen a categorías intermedias constatar directamente con ellas y no actuar por orden superior, Palazzoli, propone el modelo de entrevista con los educadores y que se refiere a cuatro preguntas básicas, modificación del esquema propuesto por Watzlawick (1971):

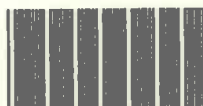
- ¿cuál es el problema?
- ¿qué hicieron hasta ahora para resolverlo?
- ¿qué esperan de la intervención del psicólogo?
- ¿qué están dispuestos a hacer para resolver el problema?

Las dos primeras preguntas se refieren al aspecto de contenido, en tanto que las dos siguientes requieren informaciones tanto en el aspecto de contenido, como en el relacional. La definición del problema permite según Los Asociados de Milán:

- a) excluir las generalidades, impresiones, interpretaciones y temores, o identificar un problema concreto y bien determinado que denuncia una molestia real y presenta características precisas;
- b) desenmascarar los seudoproblemas, los que sólo necesitan de una correcta definición para su redimensionamiento; tomar nota además de los problemas implantables y denunciarlos como tales;
- c) consentir y facilitar el cotejo entre evaluaciones diferentes dadas por distintos miembros, con respecto a un mismo fenómeno.

El subsistema clase

Algunos profesores describen intentos, más o menos fallidos de corregir al alumno, no faltan aquí y allá diagnósticos psiquiátricos: "el niño tiene un trastorno del carácter". En la discusión del caso se manifiesta la división entre los educadores. Si el psicólogo les pregunta cómo piensan tal vez respondan: "conducta firme frente al alumno, eficaz, pero aislada". Probablemente respondan por medio de métodos represivos para "traer al niño a la realidad". Después del fracaso el psicólogo deberá sugerir que los docentes llevan a cabo una observación sistemática, haciendo un estudio analítico de las conductas perturbadoras del niño, destacando en qué situaciones



o después de qué hechos se producen o cesan. Es conveniente seguir las observaciones en una secuencia ordenada, y proporcionar detalles sobre la forma de llevarla a cabo. Otros profesionistas pueden evaluar los resultados de la observación (por ejemplo: el director, el asistente social, otros...)

Si después de aplicar la entrevista y los tests proyectivos, y de coeficiente intelectual, no surgen señalamientos, y el alumno es reprobado, ni el director, ni los docentes hicieran más indicaciones, es posible pensar en la tendencia homeostática que puede prevalecer en la institución escuela. Si un alumno "perturbado" es sometido a terapia por el psicólogo escolar, hay un hecho real: quienes lo envían y entregan al especialista pueden seguir actuando en la clase y en la escuela sin tener que reconsiderar la propia conducta. Esto es posible en una estrategia de intervención fundada en el modelo lineal, pero no ocurre lo mismo en una visión sistémica, debido a la conformación implícita de la organización sistémica en acción. Todo esto sin considerar que en la escuela, las intervenciones de terapia individual son casi irrealizables debido a las limitaciones temporales y contraactuales del psicólogo, o bien a la posición insostenible del paciente alumno frente al eventual terapeuta. Otro punto importante es el enfoque que se tiene de la relación psicólogo-educador: el psicólogo escolar, en distintos aspectos, asume funciones que incursionan en áreas pedagógicas, dando lugar que se le implique, deliberadamente o no, en problemas de metodología y didáctica, entonces se deben asumir las siguientes actitudes:

Lo que he venido aclarando en relación a la actitud del psicólogo educativo es en términos de la comunicación, y que es tan importante para una metodología sistémica, entonces es de competencia del psicólogo escolar propo-

ner comunicaciones funcionales; y que su actuación con los directivos de la escuela apunte hacia aspectos transaccionales, y a los aspectos de contenido. Es conveniente que no acepte contextos disfuncionales por definición, pues su participación se verá obstruida por aspectos que no han sido empezados a manejar por su competencia. Se define el contexto en general como una situación precisa que conlleva una determinada finalidad o propósito y una cierta distribución de los roles. Se puede analizar el contexto escogido como el más adecuado para prevenir disfunciones de comunicación, enunciando con claridad el problema a tratar; cierto número de personas se reúnen con propósitos concordantes: 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 solución del problema planteado. En este caso la acción de discutir pese a que implica asumir posiciones encontradas en el diálogo, presupone una actitud fundamental que mantiene siempre como foco de atención el problema que trata. El psicólogo que de entrada se define a sí mismo como complementario en relación con la trascendencia del problema, y necesitado de información, y los conocimientos que pueden proporcionar los demás, implícitamente define a sus interlocutores como pares, y los invita, a cada uno, en el marco de sus competencia, a formar una alianza que apunta a un objetivo común. Cuando el psicólogo logra marcar el contexto como "colaborador", da un gran salto para entablar una relación franca con los educadores, pero debe asegurarse de que la claridad adquirida no se pierda. El intento por parte de alguno de los interlocutores, de no respetar las cartas del juego, cambiando el contexto, enunciado y convenido, por otro diferente, podría implicar al psicólogo en una situación peligrosa. Puede su-

ceder que en tanto el psicólogo define el contexto colaborador (en el sentido ya expresado) a aquél en el que se propone actuar, la confusión de significados no tardará en surtir efecto, esta situación obligará al psicólogo a remediar el deslizamiento, proponiendo una vez más en su propia marcación de contexto.

3.1 La significación de las tentativas de explicación de las dificultades escolares.

Cuando las dificultades escolares atribuibles a deficiencias orgánicas, sobre todo a disfunciones cerebrales mínimas, el maestro que está al tanto de ello tiene mayores posibilidades de comprender las dificultades de esos niños, y ahorrarles la acumulación de energías en torno a esos problemas. Cuando los padres, los maestros, o los compañeros del niño ignoran la existencia de causas orgánicas, o de leves disfunciones psíquicas, evalúan su comportamiento como: "desviado", "perturbador", sus acciones son catalogadas como impulsivas, de acuerdo a las categorías morales el fracaso de un niño en una área parcial, en contraposición con su capacidad normal, es considerado "haragán", "falto de educación". Así puede surgir rápidamente una mala relación entre el niño y su medio. Se le cuestiona un proceder que no ha sido premeditado, una falta de rendimiento, cuando quizá se haya esforzado honestamente, y finalmente el niño pierde confianza en sí mismo, en su capacidad de rendimiento y adaptación, se vuelve inseguro...

Un comportamiento agresivo, aparentemente malvado, para con los compañeros, se debe a "una combinación causal de hiperactividad, aptitudes motrices escasas, y falta de juicio, causada por impedimentos en la capacidad de abstracción", (Kurlander y Colodny 1969; pp. 131 y 133), de la misma manera las tentativas de explicación de la psicología de la educación deben facilitar la comprensión y la aceptación de los niños con dificultades escolares. Si investigamos el origen de ciertas dificultades escolares en el niño no es raro encontrarnos con conflictos internalizados, por influencias educativas deplorables y activadas en situación actual. Los conflictos y las tendencias

de conductas infantiles se manifiestan a través de síntomas cuyo significado es de carácter simbólico, y que es necesario descifrar.

a) Análisis del comportamiento.

Si las facultades motrices de un niño son inmaduras e inestables, si su imagen del mundo es imprecisa o muy cambiante, si sus capacidades verbales o mentales no corresponden a lo que se espera de los niños de su edad, sufrirá continuamente una sensación de peligro inminente; primeramente tendrá miedo de declinar en el aprecio de sus padres, y ante sus propios ojos, de decaer físicamente.

El psicólogo educativo podría plantearse las siguientes preguntas en torno al paciente identificado:

- 1) ¿Quiénes son las personas importantes que rodean al alumno, y cómo podría incluirseles en una modificación del comportamiento?
- 2) ¿Qué acciones y reacciones espera el alumno de los miembros de ese grupo de referencia?
- 3) ¿En qué condiciones aparece el comportamiento con problemas?
- 4) ¿Quién apoya el comportamiento con problemas, y quién lo rechaza?
- 5) ¿Para qué sirve el comportamiento con problemas, y qué consecuencias

traería su modificación para el afectado y para las personas que son importantes para él?

6) ¿Qué esperan del alumno los demás miembros del grupo?

Esta serie de preguntas pueden ser catalizadores para llevar a cabo una entrevista familiar conjunta y, por supuesto, tomando en cuenta al maestro.

b) Comportamiento familiar patógeno.

Ciertos trastornos psíquicos y físicos del niño surgen de expectativas y comportamientos equivocados de los padres, las prescripciones de roles para el niño, basadas en los propios conflictos de los padres, se distinguen en que "se busca al niño como sustituto de otro compañero, o de un aspecto del propio yo (paterno)". Dos grupos principales de roles pueden distinguirse de acuerdo de qué otro compañero o de qué aspectos especiales del sí mismo paterno debe sustituir al niño:

1. El niño como sustituto de otro compañero:

- a) el niño como sustituto de una figura paterna
- b) el niño como sustituto de un cónyuge
- c) el niño como sustituto de una figura fraterna

2. El niño como sustituto de un aspecto, del propio yo (del padre):

- a) el niño como imagen, simplemente
- b) el niño como sustituto del yo ideal

c) el niño como sustituto de la identidad negativa (chivo emisario).

En el caso de una neurosis familiar sintomática, en que "la familia o parte de ella enferma a uno (o varios) de sus miembros, organizándolos como un 'caso'". Los demás miembros evitan la declaración de la neurosis cargando a otro sus problemas no resueltos. Si mejora el estado de salud del miembro neurótico, empeoran los síntomas de los demás miembros. No se expulsa al portador del síntoma; en cambio, surge un conjunto notable de unidad. Los portadores del síntoma se convierten más bien en un centro director del grupo familiar. "La enfermedad propiamente dicha de la familia que sufre la neurosis consiste en construirse un mundo propio".*

El juego de comunicaciones en la familia descrita conduce a la observación de los procesos de interacción. El pensamiento sistémico ve a los participantes en una interacción en que están determinados a controlar la relación y a definirla, según sus objetivos, se pone de manifiesto su dependencia de las estrategias atribucionales y de manejo de impresión. Las diferencias atribucionales en conflicto son identificadas y asignadas al modelo de asimetría persuasiva. Las percepciones y conductas de los participantes se interpelan como intentos para persuadir al otro y para contrarrestar la persuasión de éste. Las percepciones y conductas se toman como indicadores de los esfuerzos de los participantes para controlar a los demás a través del manejo de impresiones más que como indicadores de los esfuerzos de los participantes para controlar a los demás a través del manejo de las impresio-

* El entrecorillado es mío.

nes más que como indicadores de sus aspectos intrapsíquicos. Las conductas de interacción que se juegan como patológicas dejan de ser síntomas de confusas entidades intrapsíquicas que hay que eliminar para transformarse en estrategias de control que hay que cambiar. Aunque las familias están atrapadas en sus creencias de causalidad lineal.

c) Algunos problemas el psicólogo educativo al promover una entrevista familiar conjunta:

- Distancia psíquica con respecto a la escuela.
- La responsabilidad por el comportamiento del niño se deja en manos de la escuela.
- Los padres buscan en el maestro las causas de las dificultades del niño.
- Los padres no reconocen las dificultades del niño como tales.
- Los padres vislumbran (consciente o inconscientemente) sus propios errores y temen la confrontación.
- Los padres buscan las causas del comportamiento con problemas únicamente en el niño. Consideran al comportamiento como premeditado, "por maldad", o consideran que el niño está "enfermo". En el primer caso merece un castigo ("Dele una tunda de vez en cuando, la necesita") en el segundo, hay

que resignarse ("¡Qué le vamos a hacer!").

En las familias en las cuales los conflictos propios de los padres se dirimen sobre las espaldas de los hijos, es de esperarse que aunque conscientemente la voluntad de los padres es muy buena, inconscientemente los mismos padres impiden que la cooperación se realice con éxito. Las posibilidades del maestro de combatir con triunfos las dificultades escolares son muy limitadas; por el marco institucional de la escuela (número de alumnos y tiempo necesario, cumplimiento obligatorio de los programas); por falta de competencia necesaria (por regla general) para emplear métodos terapéuticos; por el hecho de que a menudo no hay posibilidad de influir en las condiciones familiares (materiales e interactivas) de los niños. De aquí la importancia de colaborar con otros profesionales: psicólogo, psicoterapeuta, psicólogo educativo.

Aunque hay muchas maneras diferentes de describir, diagnosticar y tratar las dificultades de aprendizaje en los niños, todas ellas tienden a enfocarse en el rendimiento del pequeño. Esto quiere decir que se presta mayor atención a lo que el niño puede hacer y no puede hacer (a través de tests de lectura, ortografía o memoria auditiva o visual, por ejemplo) y un mínimo a su experiencia de sí mismo como individuo, y a sus relaciones con los demás, esto constituye un punto débil de los enfoques. Las dificultades de aprendizaje de un pequeño, junto con todas sus actividades y las manifestaciones de su personalidad e inteligencia, guardan normalmente alguna relación con las actividades predominantes dentro de su familia. Esto no equi-

le, por supuesto, a indicar que sus problemas estén causados directamente por esas actitudes; esto constituiría en su conjunto un modo de ver demasiado simplista de algo que casi con certeza es un asunto sumamente complicado.

1032
✓ d) Signos de perturbación en el niño y las actitudes familiares.

No es raro hallar que el pequeño tiene de algún modo el interés adquirido de no aprender; también se puede dar una situación en que las actitudes de la familia tienden a mantener al niño en el papel de ser "el único que tiene el problema". Esta actitud suele caracterizarse por una tendencia a ver al niño, y hablar de él, como si fuera completamente diferente de los demás niños. De este modo, en vez de considerarlo como algo inferior a los demás en una sola área del funcionamiento (por ejemplo, la lectura) -siendo superior en otras áreas-, la familia tiende a considerarlo situándolo en una categoría diferente de los demás niños (es disléxico, los demás normales). Este planteamiento obedece a muchos motivos: a algunos padres puede resultarles más fácil adaptarse a las dificultades del niño cuando éste tiene una "etiqueta", es más fácil así, que tener que pensar por decir algo, en sus dificultades sociales, o incluso en los problemas matrimoniales de ellos. El niño se verá favorecido si el psicólogo conoce algo concerniente a su experiencia dentro del propio sistema familiar, y emplea esos conocimientos con tino como parte de la estrategia general de ayuda al pequeño. Las personas que trabajan con familias, suponen normalmente que hay en funcionamiento un sistema incompetente que hay que identificar y hacer cambiar.

Cuando los padres tienen dificultades con los hijos pequeños se debe a

menudo a que ellos: a) no están seguros de lo que deben permitir o tolerar, y le comunican al pequeño su inseguridad; b) son muy inconstantes (tan pronto miman al niño, como lo castigan sin más ni más); ó c) son demasiado rígidos o inflexibles. El psicólogo durante la sesión (o sesiones) familiar tiene la oportunidad de demostrarles que se puede tratar al niño con un lenguaje apropiado en vez de confuso y altanero.

Existen otras influencias importantes en el campo de la teoría de los sistemas, algunas de las cuales son las siguientes:

La contribución de R. D. Laing (1970), es importante, pues sugirió que es siempre imposible entender la conducta (o su trastorno) de un individuo sin hacer referencia a los patrones de conducta prevalecientes en su familia. El interés de Laing se sitúa en ayudar a los adultos por medio de la psiquiatría, su método incluye la mayor atención posible a las actitudes y comunicaciones familiares. Las actitudes resultaba que tendían a producir o a mantener una conducta sintomática en el individuo.

La teoría de la interacción social (IS) constituye un enfoque bastante diferente de la perturbación de la conducta, aunque de todas maneras recalca la importancia de las experiencias sociales (del grupo) en la conducta del individuo. Tattum (1982) describe esta teoría en los términos siguientes: "La persona no se limita a reaccionar, evalúa, critica y define, para actuar después a la luz de su propia interpretación y construcción de la realidad". Aunque se diga que el niño tiene problemas en un sentido, si su conducta es

continuamente impredecible, confusa, violenta o retraída, es igualmente cierto afirmar que la conducta del chico se ve modificada o cambiada por algo continuamente (para bien o para mal) por las acciones y actitudes de los adultos.

Los siguientes conceptos pueden ser de utilidad para descubrir a los niños con trastornos de conducta:

La conducta de un niño, aprendida a lo largo de un período de tiempo, tiene un significado en el contexto de su experiencia de sí mismo como individuo independiente.

La conducta del niño refleja a menudo considerable conflicto y ansiedad.

Los niños de comportamiento perturbado han vivido con frecuencia rodeados de rechazo, confusión, negligencia emotiva, lo que hace que su propia estimación y su autocontrol sean pobres.

La conducta aparentemente anormal de un niño puede constituir a veces una respuesta normal a una situación de estrés. Es normal, por ejemplo, que los niños normales den muestra de cólera o desesperación después de la separación de sus padres; es normal que adopten actitudes defensivas frente a actitudes ineficaces de parte de los adultos; es anormal que pongan a prueba los límites de los adultos, y que sean difíciles o negativos en ocasiones.

La reacción de los adultos para con los niños con perturbaciones de la con-

ducta constituye un factor vital, ya sea para desalentar o bien (involuntariamente) perpetuar sus actitudes.

La mejor manera, probablemente, de ayudar a los niños con perturbaciones de la conducta consiste en prestar alguna atención a sus necesidades como individuos, y prestársela también a los puntos flacos de los sistemas familiar y escolar que los rodean.

3.2 Formas de interacción escolar y dificultades escolares

La actitud fuerte y directiva del maestro impone a los alumnos un comportamiento reactivo, ofrece posibilidades de solución individual de los problemas, disminuye la motivación, provoca grandes tensiones internas y aumenta la propensión de los alumnos a estorbar, a ello se agrega que los comportamientos de los maestros en situaciones conflictivas, sean sumamente directivos, lo cual crea condiciones que impiden un comportamiento disciplinado. La influencia directiva externa en el comportamiento de los alumnos viene acompañada a menudo de frialdad emocional y desprecio, y los alumnos la vivencian con los efectos negativos correspondientes. Estos crean estados de angustia o stress e inseguridad, y favorecen la aparición de nuevas dificultades escolares, en vez de eliminar las ya existentes. Pero el comportamiento interactivo del maestro no es un medio que pueda modificarse de una manera pragmática con el fin de eliminar dificultades escolares. Pero el comportamiento con problemas está en relación íntima con la índole del ambiente didáctico seleccionado en el método por exposición de la clase. Esto requiere alguna explicación. Estos sistemas de ordenamiento conceptual dependen de las características de las influencias ambientales activadores, y poco de la actividad ordenadora del niño, dentro de un sistema de sanciones, orientado hacia la adaptación, y se califica a esos comienzos evolutivos como perturbadores. En un medio didáctico favorable, empero, constituyen solamente la transición hacia el comportamiento autónomo y responsable que corresponde a una estructura cognoscitiva más abstracta. Los individuos de estructuración abstracta se desprenden de las propias acciones y se exponen las propias expectativas, a las determinaciones del medio, realizan diferenciaciones más

sutiles entre las exigencias, y disponen de alternativas de ordenamiento. En general, estos alumnos están dispuestos a recibir influencias externas, esto no significa que cedan sin más y con mayor facilidad a esas influencias, equivale a ver su estructura cognoscitiva de acuerdo a experiencias directas y personales con el medio, en vez de "imponer a las influencias por fuerza, esquemas estereotipados preexistentes y comprimidos en esos moldes". En vez de ello se inclinan a diferenciar los acontecimientos, frente a la ambigüedad disponen de tolerancia, igual que ante situaciones no estructuradas o de stress, con pocos efectos negativos.

El término "interacción", designa a los procesos de influencia recíproca, pero reciprocidad no es determinante para que las acciones se influyan mutuamente en la misma medida. Conceptos tales como rol, norma, autoridad, dominio, liderazgo y adaptación, que tematizan ciertos aspectos de la interacción, indican influencias asimétricas. Las condiciones de la interacción según sea la intensidad permisiva de hacer coincidir las propias acciones con las del compañero, para realizar efectos mancomunados, y que pueden darse en interacciones estables y libres de problemas únicamente cuando dentro de un sistema de símbolos común a todos los participantes, los roles están claramente definidos para todos, de suerte que sólo es necesario aceptarlos y realizarlos. La interacción es un proceso que forma al "comportamiento humano", en el cual se conciben sobre esta base las identificaciones del sistema escolar, y del subsistema clase. La institucionalidad bajo intereses del alumno es cierta, porque exponen las propias expectativas. La institución se da porque personas que ocupan distintas posiciones hacen algo y lo que hacen es el resultado

de procesos de interpretación en los cuales se introducen sus expectativas y evaluaciones, dotando así a la situación un significado subjetivo. No obstante, esos procesos de interpretación no garantizan una acción deseada por la institución, ni un comportamiento funcional en todo el sistema por parte de los participantes de la interacción. Por ejemplo: la educación y la enseñanza se espera conduzcan a los jóvenes a adoptar normas y valores de la sociedad, pero al mismo tiempo se les quiere capacitar para adoptar normas y valores de la sociedad, pero al mismo tiempo se les quiere capacitar para adoptar una distancia crítica frente a los modelos de comportamiento sociocultural, para que éstos no sean adoptados automáticamente. Toda expectativa de acciones subjetivas de la situación, fuera de la evaluación de comportamiento institucional, (para los alumnos "amenazador", "terrible", "aburrido", "sin relación con mis problemas"), es clasificada muchas veces como perturbación de la interacción y de la conducta de los alumnos. La categoría es: "dificultades escolares". En cambio si las relaciones sociales entre los maestros y los alumnos permiten a estos últimos "estar realmente en contacto con problemas que le son relevantes", puede contarse con un comportamiento institucionalmente funcional y confiar que los alumnos quieran aprender y desarrollarse, que busquen descubrir, se esfuercen por dominar algo, deseen dedicarse a actividades creativas y mantengan espontáneamente la disciplina. Pero las condiciones de la interacción impiden con frecuencia que los alumnos puedan enfrentarse con problemas significativos para ellos, es decir, un obrar mancomunado teniendo en cuenta las interacciones e interpretaciones de todos los participantes es, en la situación escolar, más bien la excepción. La institución escuela está orientada a dirigir los procesos de aprendizaje de los niños, sin tomar en cuenta, la

retroalimentación del sistema enseñanza, con los procesos externos (sociales). Algunas de las tendencias que estorban o impiden un aprendizaje individual significativo son evidentes:

- La escuela de curriculum orientado hacia el producto, prescribe a sus alumnos detalladamente los aspectos bajo los cuales tienen que contemplar los problemas seleccionados, así como los conocimientos y las habilidades que han de resultar de ello y "...casi todos los alumnos encuentran que gran parte de su programa escolar carece de significación para ellos".*
- La descomposición de todos los problemas en partes elementales -en relación con la operacionalización de los objetivos didácticos- y la transformación aislada de los elementos, además de las reglas de integración, impiden la actividad personal de los alumnos y los obligan a aceptar la determinación externa de su comportamiento.
- La distancia existente entre las experiencias posibles en la escuela y la realidad que se presenta fuera de la institución y lo contradictorio del ambiente didáctico escolar llevan a que los alumnos obtengan aparentemente siempre sus intenciones. Pero esa libertad se ve restringida en gran medida en los casos individuales por la evaluación de sus resultados de acuerdo a parámetros impuestos desde fuera.

* El entrecorillado es mío.

- La dirección extríntrica del comportamiento se ve favorecida por el aislamiento de los niños, de sus mundos naturales y su inclusión en una clase escolar. El grupo pone a los niños en situación de dependencia, pone sus necesidades "a disposición y bajo control". Esto favorece una realización del programa sin tener en cuenta la divergencia de deseos e intereses de los alumnos.

a) Características deseables de la interacción escolar.

La escuela ha producido en sus alumnos los problemas arriba mencionados, pero como éstos se manifiestan en su comportamiento, es en ellos donde se buscan o ven las causas. Y entonces se toman medidas que más bien intensifican las dificultades en vez de eliminarlas. En cambio, ¿qué características debe mostrar la interacción escolar para que la acción educativa sea significativa?

Según B. Hanke (1979: p. 49), las siguientes:

La escuela tiene que posibilitar relaciones interdependientes simétricas entre maestros y alumnos. Si la acción se encuentra determinada por rígidos preceptos de roles, los alumnos no pueden introducir en la relación maestro-alumno, interpretaciones propias de la situación, así como problemas y necesidades, sino que han de estar limitadas a la ejecución de las instrucciones recibidas. Si no están dispuestos a ello, les queda, como alternativa más importante para articular sus puntos de vista en esta situación restrictiva, el rechazo de las interpretaciones y del sentido común del maestro.

Un profesor de español impone como lectura obligatoria una novela de corte clásico, completamente alejada de los intereses de los alumnos, acordes a su edad y clase social, los alumnos se niegan a dedicarse intensamente a la obra, y van a clase sin haber estudiado. El maestro interpreta este hecho como flojera y reacciona con medidas dirigistas ("¡Para mañana me lo harán por escrito!"). Y los alumnos se someten...

La relación maestro-alumno se convierte en una situación desvalorizada, la definición de roles del maestro no dejan otra posibilidad. Para eso tendrán que abandonar, por lo menos parcialmente sus propias interpretaciones de la situación; omitiendo el poder del maestro de sancionar.

En la escuela debe procederse en forma socialmente reversible, esto significa, que los comportamientos del maestro, y de los alumnos, deberían ser intercambiables en la secuencia de un obrar mancomunado. O sea, un comportamiento dirigido a los alumnos debería ser dirigido análogamente al maestro, sin violar las normas mentales de interrelaciones personales (cortesía, tacto, respeto).

La situación escolar debe permitir que se tematizen no sólo los contenidos impuestos por el currículo, sino también relaciones interhumanas. Las interacciones, incluso las de los maestros y los alumnos, poseen un aspecto de contenido y otro de relación. Los contenidos de la interacción escolar son las informaciones que los alumnos deben elaborar. Los modelos de relación institucional prefijados han de asegurar la interpretación, el modo de elaborar esas informaciones.

BIBLIOGRAFIA SELECCIONADA DEL TERCER CAPITULO

- Bateson, G. y Ruesch, (1956): Comunicación, Barcelona Paidós, Ibérica.
- B. Hanke (1979): El niño agresivo y desatento, Ed. Kapelusz (bcp), p. 49
159 pp.
- Kurlander y Colodny (1969): Psychiatric disability and learning problems.
En tarnopol, L. (dir.), pp. 131 y 133.
- R. D. Laing (1970): Sanity, Madness and the family, Harmondsworth, Penguin.
- Selvini-Palazzoli, M., Cecchin G., y otros (1985): El mago sin magia, Buenos Aires, Ed. Paidós. pp. 64 y 65.
- Tattum D. P. (1982): Disruptive pupil in school and units, chichester, Wiley.
- Watzlawick, P. y otros (1971): Teoría de la comunicación humana, Barcelona, Herder, 2a. Edición.

CAPITULO IV. COLABORACION DE LOS SISTEMAS: EL PSICOLOGO, LA FAMILIA, LA ESCUELA

Un acercamiento a los sistemas conjuntos supondría una diferenciación del modelo tradicional de orientación infantil, en el que los profesionales trabajan en equipo, pero cada uno con un papel diferente y específico: el asistente social (junto a los padres), y el psicólogo (junto al niño como escolar), y el psiquiatra (como diagnosticador del niño y tal vez como el encargado de tomar decisiones). El modelo sugiere una sola perspectiva, del problema total, y puede ser valioso, pero tiene en contra los posibles malentendidos, y resultar por otro lado, muy caro en relación del tiempo empleado.

El enfoque de sistemas conjuntos propone que los profesionales deben entender al niño en sí, y en los dos sistemas en que se desenvuelve. Este enfoque no es nuevo, forma parte del repertorio de muchos psicólogos de la educación (y otros profesionales), y sin embargo está poco documentado, y falta de evaluación como técnica de ayuda a los niños. La falta de bibliografía sobre el tema, tiene que ser un factor importante en este sentido, su complejidad, como tema de análisis.

Jean Champion (1987) nos muestra la necesidad de tener en cuenta, las siguientes normas en un enfoque de sistemas conjuntos en un contexto escolar:

- a) el niño con todos sus puntos fuertes y débiles perceptibles
- b) la familia como sistema
- c) la escuela como sistema

- d) las interacciones existentes entre a), b) y c)
- e) el papel del psicólogo y sus relaciones con los diferentes sistemas, y con los individuos pertenecientes a esos sistemas
- f) factores ocasionales predominantes, como tomar a un niño bajo custodia

Hemos señalado algunas desventajas de este enfoque, veamos algunas más, lo mismo se haría con otros métodos al atender problemas educativos:

La escuela tiene muchas características de un sistema familiar, pero una limitante que puede aparecer para el funcionamiento del sistema es que falte un clima de respeto mutuo entre los miembros del sistema, y unas fronteras no definidas entre los subsistemas; otro inconveniente pueden ser los celos y las rivalidades entre los adultos, los sentimientos de desesperación y confusión, que pueden materializarse en actitudes negativas de los profesores hacia el niño que tiene problemas, los diferentes criterios contienen sutiles factores internos que en el sistema producen estrés, en torno al niño. Una vez que el psicólogo se ha dado cuenta de que hay otros profesionales implicados con el niño o su familia, es importante trabajar en estrecho contacto con ellos para establecer un acercamiento coordinado en pro de la ayuda del niño, Murgatroyd (cit. en: Campion, 1987) señala que este aspecto de colaboración, se debe establecer también con el profesor, pero no es muy realista el imaginar que los profesores vayan a recibir siempre bien las recomendaciones del psicólogo o, en otro caso, al niño problema no lo sacan de la escuela, sino que el maestro tiene que enfrentarse al hecho de que tiene que dedicar tiempo y energía, a un programa especial para

ayudarlo. Problemas que pueden ser superables, pero que pueden llevar al fracaso un esquema bien planteado por los demás. Aunque los psicólogos de la educación estén acostumbrados a intervenir en el sistema escolar, Gillham (cit. en: Champion, 1987), podemos decir, que no han estudiado los procesos dinámicos que constituyen cualquier sistema social. Tucker y Dyson (cit. en: Champion 1987) exponen que la escuela tiene muchas características de un sistema familiar con las desventajas ya mencionadas.

Al aplicarse las teorías referentes a los sistemas familiares traen consigo la admisión de que:

El comportamiento del niño refleja algunas veces la actitud negativa del sistema adulto-niño, en unas relaciones "atascadas" o rígidas; en este caso la persona adulta (maestro), no podrá ser colaborador del psicólogo, si no se le escucha su punto de vista; como en la terapia familiar, toda acción que utilice el nombre del niño debe tener en cuenta la opinión de los adultos, al no hacerse tiene la probabilidad de fracasar; así como ciertos factores en la relación existentes entre padres y maestros puedan mantener "vivos" los síntomas del pequeño.

Factores de la educación del niño que pueden volverse disfuncionales en su conducta.

Los niños pueden llegar a descontrolarse ante un conflicto de las actitudes de sus mayores, por ejemplo: el juicio muy poco positivo de los padres hacia las reglas de una escuela, chocan con ese medio, y el niño al ser edu-

cado bajo estos cánones no sabrá actuar. La inmadurez del niño lo fuerza a utilizar respuestas automáticas, inducidas por el momento, son incapaces de controlar o dirigir su conducta, y necesitan ayuda para que adquieran cierta medida de autocontrol y de respeto propio.

Los desacuerdos entre los padres y la escuela suelen ser motivados a partir de estos cuestionamientos señalados por J. Campion (1987; p. 131):

- ¿Están enseñando debidamente al niño?
- ¿Tiene él un verdadero problema de aprendizaje o de conducta?
- ¿Está rindiendo por debajo de sus facultades, o es que le faltan esas facultades?
- ¿Qué hay que entender por conducta inadmisible?
- ¿Cómo se debe tratar una conducta inadmisible?

Es verdad que a veces la conducta, o bajo rendimiento, del pequeño en la escuela provoca un antagonismo considerable en los adultos, que se manifiestan en actitudes defensivas y enojadas. El psicólogo debe conocer a la familia de un niño derivado y a la escuela a la que va el niño, y si están en posición de ayudar a éste a enlazar la incomunicación que existe entre la actitud de los profesores, y la de los padres, ya sea en una entrevista conjunta (psicólogo, profesores, padres) o en entrevistas separadas. En este último caso, lleva el psicólogo, las necesidades y actitudes de ambas partes, expresados en entrevistas respectivas. La actitud de las personas entorno al niño pueden ejercer control sobre el pequeño, y pueden agravar sus síntomas.

La entrevista conjunta de los profesores y el psicólogo, acaso el niño, permite un intercambio importante y directo de las opiniones entre las partes. El psicólogo debe estar seguro de sus facultades para hacerse cargo de una entrevista de este tipo. Especialmente en el caso de familias con un historial prolongado de perturbación de la conducta del niño, y cuando las actitudes de los adultos se han endurecido. Por esto, si no se siente capaz debe establecer entrevistas por separado.

a) ¿Cuándo se solicita el examen de un niño escolar?

Considerando los puntos fundamentales que plantea Louis Corman (1985), explicitaré los siguientes:

1. En primer lugar cuando las dificultades escolares se traducen en un retraso, general o electivo, en el progreso de los estudios.
2. En segundo lugar al manifestarse trastornos del carácter, que se expresan mediante un comportamiento inadaptado en casa, en la escuela o en la calle, comportamientos que a menudo desembocan en la delincuencia.
3. Al surgir la necesidad de orientar a un niño, ya sea en período escolar, hacia los estudios más en consonancia con sus aptitudes; ya sea, al fin del período escolar, hacia la profesión que mejor convenga a sus disposiciones innatas y su saber adquirido.
4. Cuando los trastornos nerviosos de toda índole que, no debiéndose a una

lesión orgánica del sistema nervioso, se presentan como teniendo su origen en el desorden psíquico. Así por ejemplo: los tics, las angustias, las obsesiones, las fobias, las crisis nerviosas, etc.

5. Si los trastornos somáticos son localizados en órganos corporales que no sean el sistema nervioso, órganos en los que tampoco se descubre lesión y que se presentan como trastornados por efecto o dependencia de un disfuncionamiento psíquico. Tal es el caso, por ejemplo, de la enuresis, el estreñimiento espasmódico, la anorexia mental, ciertas cefalias, la disfagia ansiosa, y las varias manifestaciones histéricas, mutismo, ceguera, sordera, tos, parálisis, y otros.

6. En algunas situaciones que son muy particulares. Así por ejemplo: cuando se pide al psicólogo una apreciación del nivel mental antes de una adopción, o antes de intervención quirúrgica, o en caso de sordomudez, o bien con miras a saber si es posible emprender con probabilidades de éxito una reeducación de la audición, o del lenguaje, o de la movilidad.

Ahora veamos, que posiblemente el psicólogo habrá de orientarse sobre todo hacia el estudio de las aptitudes intelectuales en los casos 1, 3 y 6, y hacia el estudio de la personalidad afectiva en los casos 2, 4 y 5, pero esta conclusión tan delimitada puede conducir a graves errores, pues la vida psíquica constituye una unidad, y no podemos consiguientemente considerar como dos ámbitos separados la inteligencia y la afectividad.

* Glosario incluido al final de la tesis.

Se debe tomar en cuenta el efecto de la vida afectiva en el rendimiento escolar, pues la vida afectiva, es, y puede ser un estimulante de una actividad escolar: si el niño mantiene buenas relaciones afectivas con sus padres y con su maestro, será un buen escolar; y se sabe que los factores afectivos son a menudo inconscientes, y se pueden deber a la inhibición de ciertas tendencias o de ciertos sentimientos, que poco a poco, invade todos los sectores de la personalidad, y entre otros el sector intelectual. Pero debemos considerar al niño en la totalidad de su ser, y tomar en cuenta la salud de su cuerpo. La escuela tiene demasiada tendencia a concebir al niño como un cerebro, y sólo como un cerebro. Significa que ciertas prácticas aplicadas que consisten en proponer tests a los niños en la atmósfera agitada de una consulta rápida, prescindiendo de su disponibilidad afectiva y de su estado físico, sólo pueden cosechar sinsabores, se deberá tomar por verdadero un resultado malo, a menos que se haya averiguado previamente en qué condiciones se ha efectuado el examen.

b) Acercamiento a algunos resultados de la salud mental del maestro en acercamiento con sus alumnos.

Mi interés en mencionar someramente algunos aspectos sobre la salud mental del maestro, se debe a que los psicólogos escolares deben tener el interés de trabajar con los padres de los estudiantes, pero también con los maestros sobre la modificación y adaptación del plan de estudios para satisfacer necesidades individuales o grupales, o el diagnóstico de dificultades de los alumnos, pero es de suma importancia reconocer que la enseñanza no carece de riesgos para la salud mental del grupo, y del sistema; el hecho

de que algunos maestros se superan con los retos de la enseñanza, mientras que otros caen en un estado de inestabilidad emocional, la diferencia radica en las cualidades de estabilidad y dirección de los maestros que ingresan en la profesión o en las condiciones en que se encuentran después de convertirse en maestros. La forma de mejorar esta situación es la de escoger como maestros potenciales a individuos emocionalmente estables: interés maduro y amor a los niños, importancia del concepto de sí mismos, la educación profesional requiere participación personal en las actividades de los niños promoviendo seminarios, consejo, y confrontación con el yo, destinados a activar el descubrimiento y el desarrollo personales, y el maestro debe concentrarse en establecer relaciones positivas con sus alumnos, desarrollando sensibilidad e ingenio al tratar a las personas. Y lo que es de suma importancia, comprenderse a sí mismo y aceptarse, pues sólo cuando acepte sus deficiencias podrá aceptar las de los otros. El concepto positivo de sí mismo, basado en sólidas pruebas de suficiencia personal y competencia profesional, al dotar de confianza a sus alumnos debe confiar en sí mismo, al considerar a los alumnos un grupo funcional, dedicado a alcanzar metas comunes, encuentra más fácil ser tolerante, considerar una conducta enojosa como algo que debe analizarse desde el punto de vista de sus causas, en vez de como una afrenta personal, la mala conducta de un alumno se convierte en un reto, de igual forma que las críticas deben consistir en distinguir lo importante de lo trivial, y ya no necesitar ser defensivo, cuando se libera de preocuparse por su seguridad, encuentra más tiempo para planear, para idear actividades interesantes, y para organizar un plan sistemático de la clase. El maestro seguro, debe ser capaz de tolerar irritaciones sin trastornarse inde-

bidamente, y un maestro que disfruta de estar con los niños puede comprender que su animación puede meterlo en dificultades alguna vez, cuando se encuentre indebidamente provocado por la conducta del niño podrá preguntarse que lo hace sentirse tan transformado. El maestro que constantemente crítica a los estudiantes, a sus colegas y al sistema puede que necesite preguntarse a sí mismo: "¿Estoy contribuyendo a la solución o me he vuelto parte del problema?".

Algunos profesores creen que la forma de tratar conflictos con los estudiantes es señalar en términos de quién es el jefe, por desgracia esto a menudo aunque restaura el orden, aumenta la tensión interna a la frustración, de la mala conducta sólo es un síntoma.

Según Meyer y Thompson (cit. en: Sharrock, 1978), las maestras tratan de socializar a los niños varones por medio de conducta dominadora, y los niños tienden a responder agresivamente, lo que frecuentemente se interpreta por los maestros como un reto a su autoridad, y los induce a contraatacar en un nivel todavía más alto de agresividad. Los maestros no comprenden que la conducta agresiva sólo es un aspecto del desarrollo normal de los niños varones, también tienden a estimular la conducta de retirada de las niñas -¡Que también es mala!

Para concluir, diremos que: a menos que podamos proporcionar escuelas en que los niños se superen de acuerdo a sus facultades innatas y en escuelas en las que los niños, por uso razonable de sus capacidades, puedan triunfar, haremos poco por resolver los trastornos sociales, la delincuencia, los crí-

menes, las enfermedades mentales.

c) El tratamiento personal de la valoración psicológica.

Cada psicólogo parte de un enfoque particular, en la valoración psicológica del niño, las técnicas que emplean se complementan con la aplicación de las pruebas formales, y que se basan en la observación de la conducta del niño, en las pruebas proyectivas, en la conversación y juego con el niño, y en la discusión de la conducta del niño con los adultos que se encuentran en contacto íntimo con él. Los psicólogos difieren en cuanto a la importancia que le confieren a la información, obtenida del niño, y particularmente varían en la forma de interpretar esa información, algunos psicólogos se apoyan más en las pruebas estandarizadas; unos son partidarios de inclinarse por el desarrollo social y emocional, otros menos. Estas diferencias a la larga no son de mucha importancia, ya que hay varias maneras de ayudar y entender al niño, pero las diferencias aparentes pueden ocasionar malentendidos sobre todo en la información que se le da a los padres, aunque el resultado puede ser similar. Sin embargo, creo de vital importancia señalar que se debe tener en cuenta en el nivel práctico lo que más interesa al niño, en los aspectos social, emocional, y cognitivo.

En la colaboración de los padres existen múltiples esquemas de colaboración, hecho que no trataremos, por escapar a las pretensiones de límites y de tiempo de esta tesis, sin embargo, diremos que existe una diferencia considerable entre los esquemas que favorecen la cooperación de los padres de un modo informal (por ejemplo escuchando a los hijos cuando leen) y aquellos otros que se basan en que los padres aprendan y sigan instrucciones detalla-

das, aunque la estructuración misma sea un obstáculo para ponerlo en práctica; por el contrario los esquemas muy poco estructurados les puedan dar la impresión de no ser importantes, o efectivos. Tal vez el esquema ideal según J. Champion (1987; p. 41), en que "una estructura relativamente sencilla, esté respaldada por un apoyo considerable para los padres de parte de un grupo de apoyo, del asesoramiento y de la terapia familiar". En el capítulo I, en el apartado de la descripción de la terapia familiar sistémica (inciso b) mencionamos el caso de una familia tratada desde la perspectiva de la connotación positiva, con ciertas correlaciones con este punto, desde la terapia familiar.

Algunos ejemplos de descripción de colaboración de los padres nos la da Cameron (cit. en: Champion, 1987), ejemplo de un tipo de colaboración: basada en la teoría del aprendizaje, como punto de partida en la ayuda de un niño, se analiza en detalle la conducta y el rendimiento de éste, y se les enseña a los padres a centrarse en algún aspecto de la conducta o el rendimiento del niño (por ejemplo: modificación de una conducta antisocial) por medio de estímulos y elogios. Sin embargo, Luterman (1979) menciona la dedicación frenética que aportan los padres, que pueden surgir de sentimientos de culpa, y desesperación de los mismos. Del lado de los niños, sus sentimientos son de tipo ambivalente, quieren a sus padres, pero pueden hallarlos fastidiosos, poco razonables, ansiosos o desconcertantes, o se sienten deprimidos por no sentir que cumplen las expectativas de los padres. Algunas deficiencias o problemas son de importancia en las relaciones padre-hijo y las existentes entre los demás miembros de la familia, y también las rela-

ciones padres-psicólogo, y padres-maestro, y el apoyo a los padres que se incorporan a este esquema. Pero no se pueden tratar estos esquemas como si fueran comparables, entre método y objetivo, los esquemas de colaboración son relativamente nuevos, y es conveniente seguir su evolución, el potencial de esos esquemas es considerable, pero necesitan estar basados en un entendimiento realista de determinados procesos familiares, y de las relaciones padre-hijo.

d) Correlación psicólogo-entrevista conjunta.

El niño a solas

La valoración formal, incluye una serie de pasos, los psicólogos estimulan a los niños a que hablen, jueguen, dibujen, y llenen un test, por ejemplo: el test de Bene-Anthony, o el de Rorschach. La valoración individual debe ser confidencial, no transmitirla directamente a los padres, sólo que el niño así lo desee.

La entrevista conjunta

Puede tener lugar antes o después de la sesión individual con el niño, los elementos a considerar son: Es preferible hacer un planteamiento muy breve del problema del chico, y la reunión familiar, después la siguiente cita, que va a depender de la naturaleza del problema, del número de personas, el tiempo de que dispone el psicólogo para hacer un cronograma de

manejo de fechas.

Las condiciones del lugar

Las condiciones del lugar, pueden ser: un lugar tranquilo, sillas cómodas, material de juegos, aquí es bueno considerar y adaptar la entrevista como la definen: Haley (1978); Minuchin (1974), para lo que sería el escenario de un servicio psicológico escolar.

Proceso

El psicólogo puede anotar los datos prácticos (nombres, edades, de los niños, escuelas en que han estado) que se deriven de la entrevista, especificando después de la sesión las observaciones hechas sobre la familia. La información que necesita el psicólogo dependerá de la naturaleza de las dificultades del niño, si el niño -se sospecha es deficiente mental- las premisas van a los primeros meses de vida, a su desarrollo actual (emotivo, cognoscitivo, psicomotricidad), si la perturbación es de la conducta o del aprendizaje, serán más importantes otras informaciones.

J. Champion (1978; p. 17) propone la obtención de la siguiente información, total o parcial:

- historial temprano e hitos del desarrollo;
- salud física del niño, incluyendo períodos de hospitalización;

- salud de los padres (hospitalización, enfermedades prolongadas);
- cualquier separación, divorcio, adopción o inclusión de padrastros;
- detalles de los demás miembros de la familia (otros hermanos, abuelos);
- conducta del niño en casa (actividades);
- problemas de disciplina en casa (si hubiera alguno);
- experiencia de la educación (cambios de escuela).

El psicólogo educativo puede hacer importantes indagaciones sobre la vida pasada y experiencia de los padres de sus años escolares, cuando salga a colación el tema de la conducta del alumno en la escuela, y esto puede ser indicador de la opinión de su hijo. Si uno de los padres odiaba la escuela, puede darse el caso de que haya comunicado al hijo el aborrecimiento de la escuela y los maestros, con los resultados negativos. Otro caso puede ser que uno de los padres tuvo éxito en la escuela y le cuesta trabajo comprender los sentimientos de un niño con problemas de aprendizaje. En la edad del niño, los padres ¿cómo se sentían? ¿eran felices/infelices, tuvieron éxito/no lo tuvieron? El psicólogo debe tener tacto para insistir en algún punto.

En torno al tratamiento terapéutico, pueden consultarse a los autores citados y que tienen una formación en el campo de la terapia de familias y de grupos, ya en los dos primeros capítulos hice una investigación pequeña de los métodos terapéuticos de la escuela estructuralista, y la del enfoque sistémico. Situación no suficiente, para entender estos procesos, que requiere de los interesados una investigación más minuciosa, y una especiali-

zación en una escuela de terapia familiar, experimentando de ser posible con un trabajo en el aula. De hecho esta investigación es una especie de precedente que ponga un grano de arena para estudios futuros.

BIBLIOGRAFIA SELECCIONADA DEL CUARTO CAPITULO

- Campion, Jean (1987): El niño en su contexto, la teoría de los sistemas familiares en psicología de la educación, temas de educación, Ed., Paidós, Barcelona, 184 pp.
- Haley, J. (1978): Problem-solving therapy, Londres, Harper and Row. (Trad. Cast.: terapia para resolver problemas, Buenos Aires, Amorrortu, 1980).
- Luterman, D. (1979): Couselling parents of hearing-impaired children, Boston, Mass., Little, Brown. (No hay traducción al Cast.)
- Minuchin, Salvador (1974): Families and family therapy, Londres, Tavistock. (Trad. Cast.: Familias y terapia familiar, Buenos Aires, Gedisa, 5a. Ed. 1986).
- Sharrock, Anne, N. (1978): Relaciones escuela/hogar, Ed. Publicaciones Cultural, S. A., Méx., 156 pp.

CONCLUSIONES

El término de esta tesis nos llevó a la reflexión de que el Conductismo entraba hace poco tiempo en la psicología de la educación, es decir, se enfocaba a la modificación de la conducta, sin cuestionarse por saber los motivos que hacen que la gente se comporte de x manera. En estos días vemos que muchos psicólogos se están interesando por las técnicas de ayuda a los demás, basándose en un nivel de comprensión: el asesoramiento, la psicoterapia, la terapia de grupo, la terapia de juego, y la terapia familiar. Estos psicólogos se preocupan por entender de qué manera la experiencia de una persona (tomando en cuenta los sucesos pasados de su vida) puede haberle creado problemas (también sus ideas y sentimientos del momento).

En el estudio del enfoque sistémico de terapia ~~fam~~iliar trasladado al contexto escolar de la primaria, llegamos a la conclusión de que muchos niños fracasan en la escuela, y presentan signos de perturbación de la conducta por motivos que se encuentran íntimamente relacionados con dificultades existentes en el seno de la familia; y éstas pueden estar relacionadas por hechos traumáticos pasados con ansiedades de momento, actitudes de los padres insatisfactorias, y problemas de tipo social (dinero escaso, mala salud, mala vivienda).

El psicólogo al conocer la relación existente entre la experiencia del niño en casa y sus dificultades en la escuela, puede emplear ese conocimiento de un modo positivo, puede ser que entonces tenga más probabilidades de ayudar al niño. En el contacto con los padres del niño debe permitir al

psicólogo una distancia tal, que pueda contemplar el sistema familiar de una manera imparcial. Es necesario decir que sería conveniente un estudio de la cultura de cada país en los contactos existentes entre la escuela y el hogar, para descubrir una serie de factores que puedan favorecer el contacto psicólogo-padres, psicólogo-maestros, y el contexto escolar en general debe aclarar qué tipos de contactos puede aceptar en su interior.

Algunas veces puede resultar más factible y práctico centrarse en el niño dentro del escenario escolar; otras veces se le puede ayudar fuera de la escuela, opciones que están a disposición del psicólogo, en esta tesis se plantean algunas líneas del método de sistemas conjuntos, posiblemente obvio, obtener la información necesaria en una sola entrevista familiar, pero creemos que el conocimiento de los procesos familiares aumenta la capacidad del psicólogo para conocer otros sistemas y grupos sociales (escuelas), y las relaciones existentes entre los diferentes grupos (escuela, servicios sociales, servicios de orientación infantil).

Hacemos hincapié en que los niños deben contar con la ayuda y el asesoramiento de un psicólogo permanentemente. Podemos deducir algunos puntos que concluyan nuestra exposición en cuanto a la forma en que los psicólogos de la educación en la práctica (nuestra perspectiva es teórica), pueden aplicar la teoría de los sistemas, y reconocemos su utilidad, por los puntos siguientes:

1. Nos sirve de base para comprender el fracaso escolar del niño.

2. El psicólogo educativo puede entablar relaciones positivas y realistas con los padres del niño desde sus primeros años de vida.
3. Le brinda al psicólogo un instrumento adicional que puede emplear con otros métodos, por ejemplo: el trabajo basado en la escuela.
4. Aumenta la capacidad de desarrollar y ampliar el uso de ciertos recursos clínicos por los psicólogos educativos.

RECOMENDACIONES

1. Nuestra propuesta al concluir esta tesis en lo referente a la intervención del psicólogo educativo en clase (valoración), es que éste se especialice como terapeuta de grupos, familias e individuos, reconociendo los problemas de desplazamiento en cuanto a la observación, medición e instrucción, que la terapia exige, en contraposición con el requerimiento(s) de la investigación escolar.
2. Puede resultar más simple enfrentarse con datos y cifras del rendimiento del niño, que implicarse en el conocimiento de su vida familiar, el reto significa un aumento en la efectividad del estudio de la complejidad y la riqueza de la conducta del niño.
3. Es necesario comprender los procesos internos de la familia, por eso consideramos una posible especialidad, pues el hecho de documentarse bien, y reconocer estos procesos en el nivel teórico, no sustituye el trabajo práctico, el apoyo de un maestro, y la ayuda de observadores.
4. Reconocemos la necesidad de un conocimiento mínimo de psicopatología, y de psicometría, aunado a estos rubros, un marco teórico proveniente del análisis grupal e institucional cimentado en el psicoanálisis.

GLOSARIO

Anorexia: Implica actitudes distorsionadas ante la comida y la posibilidad de engordar, que conducen a una reducción voluntaria de la dieta, eliminación de lo ingerido por vómitos o uso de purgantes y pérdida de peso progresivo y severo. Incide sobre todo en mujeres adolescentes, y suele ir acompañada de actividad excesiva y amenorrea (ausencia de menstruación).

Angustia: Es un estado de gran activación emocional que contiene un sentimiento de miedo o aprehensión. El sujeto angustiado, lo mismo que el temeroso, siente que pende sobre él una amenaza; pero a diferencia de éste, por lo común, tiene sólo una idea vaga acerca del origen de esa amenaza.

Cefaleas: Dolor violento de cabeza a veces periódico, entre las localizaciones más frecuentes de la alergia en el sistema nervioso se destacan la cefalalgia y la jaqueca.

Disfagia ansiosa: Perturbación patológica del mecanismo de la deglución, inervación deficiente de la musculatura mímica, masticatoria y articulatoria.

Fobia: Miedo excesivo a algún tipo particular de objeto o situación; miedo que es persistente, y sin fundamentos aceptados como razonables por el que lo padece.

Histeria: Trastornos del grupo de las neurosis, típicamente psicógeno, el sujeto histérico admite un anormal desarrollo psicosexual, con fijación en la etapa edípica; actualmente se reconocen también fuertes componentes de fijación oral. Los mecanismos de defensa preferentemente usados por el histérico son: la regresión (sobre todo, se dice, de deseos incestuosos); la capacidad de transformación de la angustia (psíquica) en fenómeno somático (parálisis); la disociación psíquica, en la que una parte de la persona desconoce a la otra; la fuerte tendencia a la regresión (añejamiento); la simbolización; la negación; la idealización, y la escasa capacidad de sublimación, según predomine alguno de estos mecanismos, se distinguen dos grandes formas de histerias:

- a) De conversión, a la cual pertenecen los grandes ataques psicomotores, y las conversiones somáticas, como las parálisis, la ceguera, etc.
- b) De disociación, con manifestaciones de amnesia selectiva, doble personalidad, trance hipnótico, etc.

Mutismo: Ausencia del lenguaje hablado a pesar de que se conserva la capacidad de hablar. Se presenta con mucha frecuencia como trastorno psicógeno (casi exclusivamente en edad infantil).

Obsesión: Una idea que ronda el pensamiento y que no puede ser eludida, y está asociada por el temor y la ansiedad.

Parálisis psíquica: Parálisis de las imágenes mentales de los movimientos de un miembro, o de un lado del cuerpo. También se llama así un estado análogo a la parálisis (Buns), en el que falta la movilidad activa debido a la interrupción de las vías de asociación, y no llegan a ser excitaciones sensitivas al centro motor.

Tics: Contracciones nerviosas que no pueden regularse voluntariamente; especialmente, pequeño movimiento estereotipado del rostro o de la voz.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA EN LA SELECCION DEL GLOSARIO

- A. Ch. English, (1977): Diccionario de psicología y psicoanálisis, Ed. Paidós, Buenos Aires, 900 pp.
- Valmar, Daniel (1966): Diccionario de psicología y psicoanálisis, Ed. Schapire, S. R. L. Buenos Aires, 281 pp.
- Frank J., Bruno (1988): Diccionario de términos psicológicos fundamentales, Ed. Paidós, España, 296 pp.

6. P. H. DERKOWITZ Y E. P. ROTHMAN
EL NIÑO PROBLEMA, DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO
ED. PAIDOS, EDUCADOR
ESPAÑA - 1984 - 210 PP.

7. R. D. LAING
EL YO DIVIDIDO
ED. FCE.
BUENOS AIRES - 1988 - 316 PP.