



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

RESIDENCIA EN TERAPIA FAMILIAR

**PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN  
Y VIOLENCIA INTRAFAMILIAR**

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

**MA. EUGENIA ZAMORA URIBE**

DIRECTORA:  
MAESTRA CAROLINA DIAZ WALLS ROBLEDO

COMITÉ TUTORIAL:  
DOCTORA NOEMÍ DÍAZ MARROQUIN  
DOCTORA LUZ DE LOURDES EGUILUZ ROMO  
MAESTRA SILVIA VITE SAN PEDRO  
MAESTRO JORGE ORLANDO MOLINA AVILES

MÉXICO, D. F. NOVIEMBRE 2015



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



## AGRADECIMIENTOS

Mi mayor agradecimiento es para la Universidad Nacional Autónoma de México, porque su apertura y liberalidad me permitieron continuar con mi formación como persona y como profesionista y, para todos los contribuyentes que hacen posible la existencia de universidades públicas.

De manera muy especial doy las gracias a mis profesoras y profesores de la Maestría por su contribución a mi formación, y en particular a la Maestra Carolina Díaz Walls Robledo, cuyo apoyo rebasó con mucho lo que es válido esperar de la tutora asignada.

Gracias a mis compañeras y compañeros de Maestría por lo que vivimos. En especial a Bey y a Lydia por los tiempos, inquietudes, vivencias, habilidades, conocimientos, encuentros, desencuentros y todo lo que compartimos, lo que dio origen a una entrañable amistad.

Mi más grande agradecimiento a los directores, a los maestros y, a los alumnos de las escuelas secundarias que colaboraron para hacer posible las investigaciones que realizamos sobre acoso escolar.

Agradezco sinceramente a las familias con las que mantuve un proceso terapéutico por compartir sus historias conmigo y permitirme ser parte de ellas.

Y por último gracias a mis amigas y amigos que estuvieron conmigo en esta etapa de mi vida. A las Sirenas por seguir considerándome parte del equipo de natación ya que ello me abrió un espacio de esparcimiento que me recordaba que fuera de la Maestría había otras realidades. A Elsa, Clara, Lupita y Azucena, mis amigas de éste y otros tiempos por los momentos que vivimos y por todo lo que juntas hemos compartido. A Ciri, Doris e Irma por su gran ayuda, sin la cual este proyecto no hubiera sido posible o hubiera sido más difícil y menos fácil de lo que fue.



## A MI FAMILIA

A Luis Benito mi gran amor por su fortaleza y generosidad, y por las realidades que hemos construido y vivido juntos

A mis hijos por acompañar en sus aventuras a esta madre que acostumbra vivir a destiempo

A Luis Pablo por su sensibilidad y apoyo  
A María Fernanda por su rebeldía y entrega  
A Sergio por su solidaridad y compañía

A mis padres porque me enseñaron a jugar de la mejor manera las cartas que me tocaron

A Gabriel mi padre, por su inmenso amor y porque con su ejemplo me enseñó a buscar lo mejor en cada persona, aunque no siempre puedo lograrlo  
A Sarah mi madre, por su entereza y porque me hizo ser un poco más tolerante y menos complicada

A mis hermanas y hermanos por la familia que construimos

A Sergio y Xóchitl por las historias que no pudimos contarnos  
A Margarita por su habilidad para transitar entre dos mundos  
A Eva porque con su tolerancia y apertura me demuestra que siempre hay una pauta que nos conecta con los otros  
A Gabriela porque su alegría hace del mundo un lugar mejor  
A Miguel porque me enseñó que el mundo mágico es tan real como el mundo real  
A Arturo por su generosidad sin límite  
A Antonio por su valentía  
A Sara por su comprensión y entrega y porque gracias a ella la familia es lo que es ahora  
A Patricia por su fuerza y constancia  
A Gabriel porque, siguiendo a su tocayo, me recuerda que la vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda, y como la recuerda para contarla

A mis queridas amigas que con el tiempo y las vivencias se han convertido en mis hermanas por adopción

A Elizabeth porque me ha enseñado que los seres humanos somos por naturaleza buenos  
A Guadalupe por su calidez  
A Laura por estar presente cuando ha sido necesario

A las hermanas de Benito que juntas decidimos dejar de ser cuñadas para ser hermanas

A Raquel porque con ella he vivido y compartido lo que sólo se vive con una hermana  
A Paulina por permitirme estar cerca de ella en los mejores momentos pero también en las grandes pérdidas.



## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

#### CAPÍTULO I. ANÁLISIS DEL CAMPO PSICOSOCIAL DE LAS FAMILIAS MEXICANAS

1.1 Características del campo psicosocial respecto a los temas que competen a los casos presentados	1
1.2 Principales problemas que presentan las familias en las sedes y centros en los que participé	5
1.3 La terapia familiar sistémica y postmoderna como alternativa para abordar la problemática tratada	7
1.4 Consideraciones	10

#### CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Análisis de los principios teórico metodológicos de los modelos de intervención de la terapia familiar sistémica y/o posmoderna	13
2.1.1 Modelo Estructural	13
2.1.2 Método de Milán	19
2.2 Análisis y discusión del tema o temas que sustentan los casos presentados	27
2.2.1 Estudios de la comunicación	27
2.2.2 Violencia intrafamiliar	34

#### CAPÍTULO III. DESARROLLO Y APLICACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

3.1 Habilidades clínicas terapéuticas	53
3.1.1 Casos atendidos	53
3.1.2 Integración de dos expedientes de trabajo y análisis y discusión teórico metodológica de la intervención clínica	54
3.1.3 Análisis del sistema terapéutico total basado en observaciones clínicas como parte de los equipos terapéuticos en las sedes que fueron escenarios del trabajo clínico	92
3.2 Habilidades de investigación	94
3.2.1 Reporte de investigaciones	95
3.2.1.1. Reporte de investigación cuantitativa	95
3.2.1.2 Reporte de investigación cualitativa	107
3.3 Habilidades de enseñanza y difusión del conocimiento, atención y prevención comunitaria	130
3.3.1 Productos tecnológicos	130
3.3.2 Programas de intervención comunitaria	133
3.3.3 Asistencia y presentación de trabajos en foros académicos	143
3.4 Habilidades de compromiso y ética profesional	144
3.4.1 Consideraciones éticas que emergen de la práctica profesional	146

#### CAPÍTULO IV. CONSIDERACIONES FINALES

4.1. Resumen de habilidades y competencias profesionales adquiridas	149
4.2. Reflexión y análisis de la experiencia	151
4.3. Implicaciones en la persona del terapeuta, en el profesionista y en el campo de trabajo	153

REFERENCIAS	155
-------------	-----

ANEXO. MANUAL DEL PARTICIPANTE	
--------------------------------	--



## INTRODUCCIÓN

La presentación del Reporte de Experiencia Profesional es un requisito previo para que los estudiantes del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, en la Residencia en Terapia Familiar, de la Universidad Nacional Autónoma de México obtengan el grado de Maestro en Psicología. En él se plasman las actividades que el estudiante desarrolló y los conocimientos y herramientas que adquirió durante su estancia en dicho Programa. La presentación de este Reporte se realizó en cuatro capítulos estructurados de la siguiente manera:

El primer capítulo denominado Análisis del campo psicosocial de las familias mexicanas contiene una breve descripción de las familias mexicanas y del entorno socioeconómico actual; también se hace una exposición de la problemática que presentaron las familias en los centros y sedes en los que se realizó la práctica profesional y de la forma en que la terapia familiar sistémica y postmoderna constituye una alternativa válida para tratar dicha problemática.

En el capítulo dos se presenta un análisis de los principios teóricos metodológicos del Modelo Estructural y el Método de Milán, por ser estos los dos modelos de intervención que se utilizaron para el tratamiento de los dos casos clínicos que se presentan en este Reporte; asimismo se hace una breve presentación y análisis de los dos grandes contenidos que estuvieron presentes en los casos clínicos mencionados y que se refieren a problemas de comunicación y violencia intrafamiliar.

El tercer capítulo constituye la parte medular del Reporte ya que contiene la información referente a las competencias y habilidades adquiridas durante la formación académica y la forma en que éstas fueron aplicadas. En la primera parte de este capítulo se presentan dos expedientes de trabajo clínico que corresponden a algunos de los procesos terapéuticos en los que participé como terapeuta asignada, en uno la descripción se hace por sesión y en otro por etapas para mostrar dos modalidades diferentes. En la segunda parte se presentan los resultados de dos de las tres investigaciones realizadas durante la Maestría; la primera está realizada desde un enfoque cuantitativo y corresponde a la construcción y aplicación de un instrumento de medición que permite detectar a los estudiantes de secundaria que son víctimas de *bullying*, y la segunda es una aproximación al estudio del *bullying*, desde la mirada de la víctima, bajo la perspectiva de las representaciones sociales desde un enfoque cualitativo. En la tercera parte se describe el desarrollo de un taller de inducción que se impartió a los alumnos de la décima segunda generación de la Maestría, y de un taller de intervención comunitaria impartido a un grupo de alumnos de segundo de secundaria, tendente a disminuir el *bullying* en las escuelas secundarias. En la cuarta parte se describen las habilidades de compromiso y ética profesional adquiridas durante la formación.

Y por último, el cuarto capítulo contiene las consideraciones finales.



## I. ANÁLISIS DEL CAMPO PSICOSOCIAL DE LAS FAMILIAS MEXICANAS

### 1.1 Características del campo psicosocial respecto a los temas que competen a los casos presentados

La familia es una construcción social de carácter histórico cuya forma de funcionar depende no sólo de sus relaciones internas y su estructura, sino también del contexto social de donde emerge y se desarrolla, es por ello que existen una gran diversidad de estructuras, trayectorias e historias familiares, pero independientemente de la forma que se integre, la familia continua siendo el núcleo básico de la sociedad en la medida en que en ella se reproduce biológicamente a la especie humana y reproduce la identificación con el grupo social. La familia cumple con varias funciones entre las que destacan las siguientes:

- ✓ Satisfacer las necesidades básicas del ser humano en todos los aspectos proporcionando a sus integrantes alimentación, casa, salud, protección, afecto y seguridad.
- ✓ Transmitir a las nuevas generaciones una lengua y forma de comunicación, conocimientos, costumbres, tradiciones, valores, normas, y creencias que vinculen a la familia con la sociedad a la que pertenece.
- ✓ Formar a sus integrantes de manera tal que sean capaces de desarrollarse productivamente como personas y como miembros de una comunidad.

Con base en los datos del Censo de Población y Vivienda 2010, en México la mayor parte de las personas se desarrollan en un ambiente familiar de donde salen para formar su propia familia y excepcionalmente lo hacen para vivir solos a menos que tengan que trasladarse de su lugar de origen a otro lugar. Existen alrededor de 28 millones de hogares, de los cuales 91% son familiares ya que están conformados por individuos que guardan algún parentesco familiar entre sí, mientras que el 9% restante son de tipo no familiar, es decir están integrados por personas que viven solas o conjuntos de personas que comparten vivienda pero no tienen ningún lazo de parentesco. Existen tres clases de hogares familiares: los nucleares que corresponden al 71% y que se componen por la pareja conyugal con hijos, los que están conformados por sólo uno de los padres con hijos, o por una pareja que vive junta y no tiene hijos; los hogares ampliados que abarcan el 27% y que están formados por un núcleo y algún otro familiar como tíos, primos, hermanos, abuelos, suegros, etcétera; y por último los hogares en los que además del núcleo familiar y otros familiares también cohabitan personas que no guardan algún parentesco con el

jefe del hogar, los cuales se denominan familias compuestas y ascienden a 2% aproximadamente.

Los hogares familiares cuentan con una estructura definida por los roles que desempeñan cada uno de sus integrantes y la jerarquía que ocupan dentro del sistema familiar, de tal manera que los miembros del hogar reconocen a una persona determinada a la que consideran con mayor autoridad, generalmente este reconocimiento recae en el proveedor económico del hogar, y lo identifican como el jefe o la jefa del hogar. Según cifras del Consejo Nacional de Población (CONAPO), en México 24% de los hogares familiares tienen jefatura femenina y 76% jefatura masculina; sin embargo en los hogares mononucleares, los formados por uno solo de los padres y sus hijos, el 87% tiene jefatura femenina, de lo que puede deducirse que la ausencia del cónyuge no es sólo física sino también económica y se constituye en un factor para que las mujeres asuman la jefatura del hogar. La jefatura femenina se ha ido incrementando significativamente no sólo en términos absolutos, derivados del crecimiento de la población, sino también en términos relativos; pues mientras que en 1980 los hogares con jefatura femenina constituían el 15% del total de los hogares familiares, esta cifra se incrementó al 24% en 2010. Destaca el hecho que 7 de cada 10 jefas de hogar están solteras mientras que 9 de cada jefe de hogar está casado o unido.

En el transcurso del siglo pasado y lo que va de éste, las familias mexicanas han presentado grandes cambios sociodemográficos como una respuesta adaptativa y creativa de las familias a las transformaciones económicas, sociales y demográficas que se están dando en el país. Pareciera ser que estamos ante el debilitamiento de una estructura patriarcal y el surgimiento de nuevas estructuras, ya no es posible pensar en la existencia de un solo tipo de familia conformada por padre, madre e hijos, en la que el padre es el proveedor y la madre se dedica exclusivamente a las actividades del hogar, ahora existe una gran diversidad de estructuras y organizaciones familiares y por ende de modos de convivencia. Las políticas públicas actuales suelen basarse en un concepto de familia tradicional, por ejemplo existe licencia de maternidad y estancias infantiles para madres trabajadoras pero en contadas ocasiones están previstas para los padres que trabajan, como si la obligación del cuidado de los hijos fuera sólo de la madre o como si no hubiera padres que por su situación como jefes de familia requieran este tipo de servicios. Para transformar las políticas públicas dirigidas a las familias debe reconocerse la diversidad de sus estructuras y de sus modos de convivencia, el Estado debe ser un garante de la diversidad y no un obstáculo y debe considerar a las familias como un producto de su diversidad histórica y cultural. En México, al igual que en el resto del mundo, la sociedad se ha ido transformando y ello ha influido en la estructura y organización de las familias debido en parte a los siguientes factores:

- ✓ El envejecimiento de la población requiere de mayores cuidados a un segmento importante conformado por adultos mayores, éste tipo de cuidados generalmente son proporcionados por las mujeres lo que contribuye a limitarlas en su desarrollo personal pues el tiempo que ocupan en cuidar a otros es tiempo que dejan de utilizar para ellas. Otro efecto del envejecimiento familiar es la construcción de una estructura vertical en la que conviven varias generaciones, según datos censales de 2010 en el 65% de los hogares familiares hay por lo menos un menor de 15 años, en el 25% hay al menos un adulto de 60 o más años, y en 9.2% se combinaron ambas condiciones; es decir en el mismo hogar convivieron por lo menos un niño y un adulto mayor y se estima que para el 2030 los hogares ampliados se incrementarán en un 20%. Según proyecciones del Centro de Estudios Demográficos del CONAPO, para el año 2050 la población de adultos mayores representará el 28% por lo que prácticamente la mayoría de los hogares tendrá al menos un adulto mayor y uno de cada tres estará conformado sólo por gente mayor.
- ✓ Disminución del número de hijos, de 1980 a 2010 el número de miembros por familia u hogar bajó de 5.4 a 3.9, lo que contribuyó a disminuir el tiempo que las mujeres dedican a la crianza facilitando la incorporación de la mujer al mercado laboral. Actualmente más del 40% de las mujeres aporta ingresos a la familia lo que habla de una disminución gradual del modelo del proveedor exclusivo. La creciente participación de las mujeres en el mercado de trabajo ha significado cambios en la estructura de roles y en la división del trabajo doméstico, aunque la participación de los hombres en estas actividades es aún moderada se ha incrementado notablemente sin que ello signifique un cambio en la percepción que se tiene respecto a quien tiene la responsabilidad de las actividades domésticas, en la mayoría de los casos la participación de los hombres asume la forma de ayuda y no de una corresponsabilidad compartida.
- ✓ El incremento de las familias transnacionales, definidas como aquellas cuyos integrantes viven una parte o la mayoría del tiempo separados y aun así crean un sentimiento colectivo de bienestar y unidad. El CONAPO señala que uno de cada 10 hogares mexicanos está vinculado a la migración.

Como pudimos ver son varios los factores que se han conjugado para que exista una mayor diversidad en el tipo de hogares, a continuación se presentan algunas cifras comparativas de 1970 y 2005 que dan clara muestra de ello:

- ✓ La edad para contraer matrimonio ha aumentado al pasar de 21 a 24 años en las mujeres y de 24 a 26 años en los hombres.

- ✓ El número de hijos por mujer era en 1970 de 6 en promedio lo que hacía que las mujeres dedicaran 25 años de su vida a la crianza, y disminuyó a 2 hijos en 2005 disminuyendo en 10 el número de años que las mujeres dedican a criar hijos.
- ✓ La disolución de las uniones aumentó de 4% a 8% en mujeres y de 2% a 4% en hombres de 1970 a 2005.

Los factores sociodemográficos, aunados a otros de índole económica, han promovido que cada vez un mayor número de mujeres se incorporen al mercado laboral desplazando en muchas ocasiones algunas de las actividades que ellas realizaban a instituciones de carácter público y privado, como es el caso del cuidado de los hijos y de los ancianos. No obstante ello, el estado mexicano cada vez tiene menor injerencia en el cuidado de las familias y ha trasladado a las familias y a las personas, través del adelgazamiento de los programas sociales, responsabilidades y riesgos que antes compartía con ellas. Una prueba de ello son los Centros de Desarrollo Infantil y los Asilos para Ancianos, los cuales cada vez se encuentran más en manos privadas y se están minimizando los operados por el Estado, recurriendo a su cierre o a su subrogación a la iniciativa privada con consecuencias generalmente desfavorables para los usuarios por la calidad del servicio y por el gasto que ello representa. Lo anterior hace necesario que se dé una nueva concepción social entre estado, familias y empresas, que promueva una efectiva conciliación entre el trabajo asalariado, el trabajo doméstico y el cuidado y la provisión de servicios públicos, pues de lo contrario las familias destinarán cada vez una mayor parte de su ingreso y de su tiempo al cuidado de niños y principalmente de ancianos.

El lento crecimiento del Producto Interno Bruto y la baja generación de empleos que se han registrado en México, aunado a la contención salarial y la inseguridad en el empleo, han provocado un deterioro en la calidad de vida de las familias y una creciente inseguridad económica y social que vulnera las relaciones familiares, propicia las migraciones y aumenta la violencia fuera y dentro del seno familiar, lo que ha influido en la transformación de la organización, de la dinámica y del ciclo y composición de las familias. En el periodo comprendido entre 1990 y 2010 el porcentaje de hogares con hijos mayores de 15 años que viven en el hogar familiar se incrementó de 14 a 23 por ciento y pareciera que esta cifra seguirá creciendo como consecuencia de la imposibilidad de los jóvenes para acceder a un empleo que les permita independizarse económicamente y salirse del hogar familiar.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el número de personas que se encuentra sin trabajo en México y que no logra ocuparse se elevó en diciembre de 2013 a 2.5 millones. La tasa de desocupación, que refleja el porcentaje de la población económicamente activa (PEA) que se encuentra sin trabajo y que busca

emplearse, llegó a 5% y la población subocupada, medida como aquella que declaró tener necesidad y disponibilidad para trabajar más horas, representó el 7.5% de la población ocupada. El porcentaje de subocupación es más alto en los hombres, 8.2%, que en las mujeres, 6.2%. Adicionalmente ocurrió un incremento en el número de personas que trabajan en la informalidad y en aquellas que enfrentan condiciones inadecuadas de empleo, en diciembre de ese año, las personas que trabajaron en la informalidad representaron 29% de la población ocupada, esto es 3 de cada 10 personas que trabajan lo hacen en el sector informal, y 6 de cada 10 obtienen sus ingresos en actividades que los mantienen al margen de los beneficios de la seguridad social, como la posibilidad de constituir un fondo de pensión, de tener acceso a una vivienda, o de tener servicio médico por parte del trabajo. Esto no es alentador para ningún país, mucho menos para uno que se acerca con rapidez al envejecimiento de su población.

Si bien las cifras proporcionadas por INEGI son preocupantes, la situación es peor si se considera la información publicada el 6 de diciembre de 2013 en el boletín UNAM-DGCS-727. En dicho boletín, Luis Lozano Arredondo, Omar Luciano, Fructuoso Matías, David A. Lozano Tovar y Javier Lozano del Centro de Análisis Multidisciplinario de la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) evalúan la problemática del desempleo en México con base en los parámetros de la Organización Internacional de Trabajo. En el boletín se menciona que: en el tercer trimestre de 2013, 8.9 millones de personas estaban desocupadas, lo que representa una tasa de desempleo de 15.2%; de 2005 a la fecha del estudio, el desempleo creció en términos absolutos en 2.8 millones de personas; y del total de empleos generados en 2013 el 57.2% fueron informales y con precarización de las condiciones laborales. La significativa diferencia que existe entre las cifras referidas por el INEGI y las publicadas en el boletín se debe a que la tasa de desocupación que utiliza el INEGI no mide el desempleo real ya que sólo considera a personas que buscaron trabajo en el mes evaluado y no lo encontraron, y no considera a quienes no exploran el mercado laboral por cansancio y porque no creen encontrar una oportunidad.

## **1.2 Principales problemas que presentan las familias en las sedes y centros en los que participé**

Durante el tiempo que estuve en formación en la Maestría en Psicología en la Residencia en Terapia Familiar observé que la problemática que presentaban las familias difería considerablemente dependiendo de la institución en que prestaba mis servicios.

*En el Centro de Servicios Psicológicos Dr. Guillermo Dávila* asistían en gran medida estudiantes y trabajadores universitarios con problemas familiares derivados de problemas de adaptación a los cambios que se presentan en las diferentes etapas del ciclo

de vida. Los jóvenes manifestaban que sus demandas de independencia no eran escuchadas por sus padres quienes querían seguir tratándolos como menores de edad y los padres se quejaban de la falta de comprensión y responsabilidad de los hijos. Gran parte de la problemática se centraba en la preocupación de los padres porque sus hijos no estaban empleados o se encontraban subempleados aún después de haber terminado su formación profesional lo que les impedía independizarse del núcleo familiar, por su parte los hijos manifestaban su frustración por no poder conseguir un empleo acorde con su formación y su capacidad.

Esta preocupación de los jóvenes y sus padres no está tejida en el vacío ya que actualmente y contrariamente a lo que pudiera pensarse, en México los jóvenes son el sector de la población más discriminado en materia laboral, pues mientras la tasa de desempleo de los adultos de 30 años y más es de 3.5%; en los sectores juveniles alcanza 8.7% según cifras obtenidas del Reporte sobre la discriminación en México 2012, elaborado por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) y el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), sin embargo pareciera ser que esta situación no es privativa de nuestro país y se presenta a nivel mundial. En el 44 Foro Económico Mundial realizado en Davos, Suiza, entre el 21 y el 25 de enero de 2014, las empresas y empresarios presentes acordaron que el desempleo juvenil es el problema más grave al que deben hacer frente las sociedades desarrolladas, pues no sólo impide que el ritmo de la recuperación sea más ágil sino que pone en peligro la paz social. Empresarios como el presidente de Coca Cola, Muhtar Kent, o la joven consejera delegada de entradas.com, la española María Fanjul, destacaron la necesidad de que gobiernos y sector privado trabajen de forma conjunta para evitar que una generación entera carezca no sólo del presente sino también de futuro. Kent manifestó que en todo el mundo existen más de 70 millones de jóvenes sin empleo y sin oportunidades reales de encontrarlo e instó a las empresas a crear oportunidades de empleo y de desarrollo, pues de lo contrario existe un grave peligro de quiebra de la sociedad civil<sup>1</sup>.

*En el Centro Comunitario Julián Mc Gregor* buena parte de las familias atendidas por mis compañeros y yo manifestaban problemas familiares relacionados en gran medida con desavenencias conyugales originadas por la falta de recursos económicos, por infidelidades por parte de alguno de los cónyuges y por violencia intrafamiliar principalmente del hombre hacia la mujer. También asisten familias que presentan problemas en su forma de relación debido a que son hogares mononucleares, donde la mujer funge como jefa de familia y tiene que ausentarse para hacer frente a la

---

<sup>1</sup> Publicado el 24 de enero de 2014 en el Siglo de Torreón.

manutención de los hijos dejándolos al cuidado de una hija parentalizada que ya no está dispuesta a cumplir con esa función o de una abuela que le resta autoridad a la madre con sus hijos.

*En el Hospital Psiquiátrico Infantil Juan N. Navarro* gran parte de las familias eran enviadas a nosotros para ayudarlas en el proceso de aceptación de tener un hijo con problemas de adaptación social, sin embargo sobre la marcha lo que atendimos principalmente fueron familias y parejas agotadas por el trabajo que implica el cuidado intensivo de alguno de sus miembros, lo que los había llevado a empantanarse en el pasado y en el presente y les impedía ver una salida al futuro.

*En el Instituto Nacional de Rehabilitación* las familias que asisten a terapia familiar son remitidas por los médicos tratantes del paciente que tiene algún problema físico. Con frecuencia atendimos a los cuidadores primarios de los pacientes con capacidades diferentes y en el transcurso de la terapia pudimos observar que las relaciones familiares se deterioraban ante las enfermedades y la discapacidad provocando cansancio, enojo y hastío en quienes padecen el problema físico y en los familiares, sobre todo en quienes realizan el papel de cuidadores. Sin embargo también fue notoria la fortaleza de los integrantes de la familia quienes no obstante estar cansados de atender a alguno de sus integrantes seguían haciéndolo de manera cálida y eficiente.

Una problemática común que se presentó en prácticamente todas las sedes eran los problemas que se originaban por la convivencia de varias familias en el mismo lugar lo cual se ha acrecentado ante la dificultad que representa fundar y mantener una familia. Con cifras obtenidas de la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares, el Consejo Nacional de Población (Conapo) establece que entre los años 2000 y 2008 los hogares de estructura extensa, es decir con familiares en segundo grado del jefe de familia, aumentaron su participación en 22 por ciento. En uno de cada diez hogares ampliados los jefes de la unidad doméstica viven con sus padres; en 28 por ciento viven los yernos o nueras del jefe y, finalmente, en casi 60 por ciento los jefes del hogar dicen vivir con sus nietos. Esta situación basada no en la conveniencia sino en la necesidad tiende a generar malestar en los miembros que conforman la familia.

### **1.3 La terapia familiar sistémica y postmoderna como alternativa para abordar la problemática tratada**

La terapia familiar sistémica postula que ni las personas ni sus problemas existen en el vacío, sino que ambos están ligados a otros sistemas más amplios, de los cuales el principal es la familia (Ochoa, 1995). Este tipo de terapia permite acercarse al conocimiento del ser humano de una manera integral considerándolo como parte de una

sociedad en la que vive y se desarrolla y de la cual forma parte. La terapia sistémica constituye una orientación diferente para abordar los problemas de los individuos y las familias, desde una perspectiva relacional y no individual, los problemas se ven no como un producto individual o interno sino como elementos concomitantes al sistema, al estilo relacional y a la idea de “mapas conceptuales compartidos” por el sistema-familia (Limón, 2005).

Derivado de lo anterior, considero que la terapia familiar sistémica constituye una alternativa válida y eficaz para abordar los problemas que presentaban las familias de los casos que se refieren más adelante, porque cuenta con métodos apropiados, estrategias, técnicas y herramientas de investigación para el estudio y tratamiento de los problemas de la vida. La terapia familiar sistémica constituye una excelente opción para el tratamiento de familias que han identificado a uno de sus miembros como el depositario único o principal de la problemática familiar, ya que nos permite desenfocar al individuo y centrarnos en la familia y el contexto social abriendo con ello mayores posibilidades de cambio. La terapia familiar ubica al paciente dentro del sistema en donde su problemática tiene sentido, descentralizándolo como el problema para mirar hacia la comunicación y las relaciones familiares (Limón, 2005).

Citando a Linares (2002) considero que la terapia familiar sistémica ofrece un adecuado marco conceptual y un oportuno contexto de intervención para abordar eficazmente los problemas de maltrato en la familia, ya que todos los personajes que intervienen en el ciclo de la violencia desempeñan un papel que los implica a nivel relacional en la medida en que son responsables de sus actos, aunque cabe aclarar que esta responsabilidad es diferente y va creciendo conforme van siendo sujetos capaces de interactuar en el devenir del ciclo vital; no es igual la responsabilidad de un niño que la de un adulto.

En cuanto a las terapias postmodernas, éstas ponen el énfasis en las relaciones sociales y en el papel que juega el lenguaje en la construcción social de la realidad, pero sobre todo en los sistemas de significado que están implícitos en el discurso que empleamos cuando nos comunicamos (Limón, 2005); por ello los terapeutas que incorporan el posmodernismo a su práctica clínica se interesan más en conocer el sistema de significados y comprensiones que las conductas, sentimientos o pensamientos, aunque sin dejar de considerar que el conocimiento de estos últimos aspectos nos lleva a conocer los sistemas de significados.

Las nuevas conversaciones terapéuticas tienen la posibilidad de ayudar a las personas a analizar sus juegos de lenguaje, a hacer visibles los sistemas de significado que están involucrados en la conversación, y a comprender las implicaciones que conlleva jugar esos juegos a nivel personal, familiar y social. Estas conversaciones ayudan a analizar los

sistemas de significado adyacentes, compatibles y suplementarios al sistema de significado predominante; permitiendo conversar con los pacientes sobre la relativización de la experiencia dominante, sobre la deconstrucción del andamiaje conceptual del sistema de significados imperante, sobre el análisis de los recursos disponibles y sobre la posibilidad que tienen para adquirir otros más convenientes a sus necesidades, pero sobre todo dentro de sus propios procesos y contextos (Limón, 2005). Se trata de ayudar a las personas a que busquen y encuentren nuevas alternativas de vida que pudieran resultarles más satisfactorias que las que están viviendo.

Considerando lo anterior podría decirse que las terapias basadas en el construccionismo social constituyen una alternativa viable para abordar la problemática de las personas que asisten a terapia.

Los dos casos que se presentan en este reporte se trabajaron bajo los fundamentos de la terapia familiar sistémica, en el primero se empleó el Modelo Estructural y en el segundo el Método de Milán. El haber utilizado estos modelos obedeció a que el proceso terapéutico se realizó bajo la supervisión de estos modelos y no porque los modelos se adaptaban a determinado tipo de familia o problemática presentada o porque la familia o problemática se adaptaba a algún tipo de modelo. Lo anterior demuestra que la terapia familiar sistémica puede emplearse para el tratamiento de los problemas de vida de las familias y las personas que asisten a terapia independientemente de la problemática que los induce a solicitar apoyo terapéutico.

Uno de los casos que se presentan en este reporte de experiencia profesional es el correspondiente a una familia nuclear que atendí en el Centro de Servicios Psicológicos "Dr. Guillermo Dávila" bajo la supervisión de la Doctora Carolina Díaz Walls Robledo. Esta familia tenía identificado a uno de sus integrantes como el causal del problema que se presentaba en la familia aunque no hacían clara alusión a ello.

Se utilizó el modelo estructural y en consecuencia con la aplicación del modelo desde las primeras sesiones el proceso se encaminó a encontrar intromisiones entre y dentro de los subsistemas, buscar el tipo de límites, quienes ostentaban las jerarquías, que tipo de roles tenían, si existían coaliciones entre miembros de diferentes subsistemas y dentro del subsistema, y los triángulos que establecían los miembros de la familia. Unas de las ventajas que tiene utilizar este modelo es que pone el énfasis en la estructura amplia de parentesco y no sólo en el individuo; el foco recae en el presente y se trabaja en el aquí y el ahora aunque se considere el pasado como una opción para darle una nueva explicación al presente pero no como la determinación de éste; utiliza un método general basado en estrategias y técnicas tendentes a encontrar nuevas pautas de interacción que

no hagan necesario el síntoma y que repercutan en una vida más satisfactoria; y pone el acento en las directivas, los procesos intergeneracionales y la jerarquía.

Otro de los casos que presento se refiere a una familia ampliada en cuyo espacio convivían cuatro núcleos familiares y tres generaciones. Esta familia fue atendida en el Instituto Nacional de Rehabilitación bajo la supervisión del Maestro Gerardo Reséndiz Juárez utilizando el Método de Milán. La utilización de este método nos encaminó a buscar las pautas de interacción familiares que desembocaban en conductas violentas partiendo de la tesis de que si se conseguía modificar las pautas de interacción dentro de la familia podrían así mismo modificarse las conductas problema. La intervención se hizo primordialmente utilizando la técnica de entrevista denominada método de coordinación de las sesiones, el uso de este método brinda la posibilidad de establecer los principios básicos de hipótesis, circularidad y neutralidad para coordinar eficazmente la sesión y para lograr la individuación y elaboración de algunos problemas fundamentales.

#### **1.4 Consideraciones**

Anderson y Goolishian (1988) plantean que el campo de estudio de la Terapia Familiar se está moviendo en dos direcciones opuestas que hacen referencia: a la manera de entender los sistemas humanos, a los problemas que éstos presentan, y a la forma como les es más útil a los terapeutas entenderlos y trabajar con ellos.

La primera dirección, que es la dominante y dentro de la cual se encuentra el modelo estructural, es una extensión de las hipótesis fundamentales del paradigma tradicional que prevalece en las ciencias sociales. Desde este punto de vista, los sistemas humanos se consideran como sistemas socioculturales, organizados de acuerdo a roles y estructuras que se caracterizan por tener orden, estabilidad, jerarquía, poder y control. Para que un sistema mantenga su estabilidad es necesario que la estructura del sistema y sus componentes permanezcan invariantes, siendo la homeostasis y la permanencia del sistema las condiciones predominantes. En esta perspectiva el origen de los problemas se sitúa en el sistema social y supone que la desviación es el resultado de una inadecuada socialización, lo que da lugar a una estructura y roles sociales defectuosos, por lo que el objetivo del tratamiento es modificarlos. La función de la terapia es reparar los defectos sociales. Los sistemas sociales son definidos y existen independientemente del observador, lo que coloca al observador en la posición independiente de determinar cómo es el sistema familiar y establecer como debería ser.

La segunda dirección se basa en la afirmación de que los sistemas sólo pueden describirse como existentes en el lenguaje y en la acción comunicativa. Desde este punto de vista, la organización y la estructura son los resultados del intercambio comunicativo. Esta

posición no busca parámetros sociales universales o normativos para describir la organización social.

La crítica que Anderson et al. (1988) hacen a los enfoques que ponen el significado en patrones de organización social es que en esta perspectiva los terapeutas conceptualizan a los problemas de los individuos y las familias en términos de estructuras sociales predeterminadas, en lugar de hacerlo en términos de redes de comunicación y de intercambios dialógicos que son los que realmente definen el problema. Consideran que algunos de los conceptos aceptados en la teoría y práctica tradicional reducen las habilidades creativas del terapeuta a la hora de pensar y trabajar limitando con ello la creación de nuevas alternativas para los pacientes. Opinan que en los enfoques tradicionales la función de la terapia apunta a reparar los defectos sociales, calificados éstos desde la mirada del terapeuta, en tanto que su propuesta es que la terapia debe enfocarse a ampliar, variar y cambiar los significados y conductas prefijadas, todo esto a través de una conversación terapéutica con los pacientes.



## **II. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Análisis de los principios teórico metodológicos de los modelos de intervención de la terapia familiar sistémica y/o posmoderna que sustentan los casos presentados**

La terapia familiar es un tipo de tratamiento donde el enfoque se hace sobre el grupo familiar y las interacciones que ocurren entre sus integrantes, este tratamiento es un proceso que tiende a alterar la forma habitual de funcionamiento de la familia. Dentro de la terapia familiar pueden distinguirse dos tipos de epistemología: la lineal progresiva y la sistémica. Esta última pone el acento en las interacciones y el contexto en que ocurren, de modo que incluye tanto al sujeto que presenta el problema como a las personas que interactúan con él en un momento y en un lugar determinados (Eguiluz, 2001).

En términos generales puede decirse que existen tres corrientes en la terapia familiar: la corriente transicional, cuyo objetivo es la reestructuración psicológica del paciente; la corriente existencial, orientada a lograr el crecimiento y expansión de la persona; y la corriente sistémica, que tiene como objetivo el cambio del sistema familiar. Dentro de esta última se encuentran la terapia estructural y el método del modelo de Milán (Minuchin, 1979).

#### **2.1.1 Modelo estructural**

##### **2.1.1.1 Principales representantes del modelo estructural**

El principal representante del modelo es Salvador Minuchin quien nació en Argentina en 1921 en el seno de una familia de inmigrantes rusos-judíos. En 1969 junto a Haley, Montalvo y Rosman desarrolló programas de intervención y entrenamiento para enseñar a los estudiantes a aplicar las técnicas de la terapia estructural. En 1988 fundó en Nueva York el Family Studies Inc., un instituto dedicado a la formación de terapeutas familiares (Desatnik, 2004).

Durante su práctica clínica Minuchin creó un modelo terapéutico centrado en la estructura familiar, basado en el supuesto de que los procesos del sistema familiar se reflejan temporalmente en sus estructuras. Minuchin otorga especial importancia a conocer cuáles son las construcciones que tiene la familia acerca de la realidad y de qué forma dichas construcciones han influido sobre las experiencias de la familia a través de varias generaciones con objeto de tratar conjuntamente con la familia de coconstruir narrativas alternas que coadyuven a producir un cambio en las familias (Desatnik, 2004).

##### **2.1.1.2 Premisas del modelo estructural**

Entre los principales postulados e ideas rectoras del modelo, Desatnik (2004) plantea los siguientes:

- El problema se encuentra entre el sujeto y sus contextos más que en los procesos internos del paciente.
- La familia constituye un factor significativo en el proceso de adaptación individual y social, determina las respuestas de sus miembros a través de estímulos que provienen desde el interior y el exterior, y su organización y estructura tamizan y califican las experiencias de las personas.
- Un miembro de la familia responde a las tensiones que afectan a la familia y, a la vez, la familia responde a los cambios de cada uno de sus miembros por medio de procesos de adaptación continuos. Cuando la familia no cuenta con herramientas para el cambio y la adaptación desarrolla mecanismos homeostáticos que le permiten mantenerse sin cambio. Estos mecanismos pueden adoptar la forma de síntomas diversos que tienen como función evitar cambios en la estructura familiar.
- Una visión sistémica estructural permite la exploración de las interacciones de las personas con relación a los distintos contextos de los que forma parte.

#### 2.1.1.3 Objetivo terapéutico del modelo

El objetivo terapéutico del modelo es redefinir el significado del síntoma con objeto de desplazar el foco del individuo al grupo familiar, de manera que el desplazamiento plantee al terapeuta y a la familia un problema solucionable y permita poner el nuevo problema en una dimensión más comprensible. La redefinición se consigue: dando por supuesto que las intenciones de todos los implicados son buenas, reencuadrando las conductas para mejorar la imagen de identidad personal, demostrando que la conducta sintomática sólo se puede producir en el contexto de otras conductas, y utilizando un canal de información que sea el que estructuralmente corresponde a la familia (Desatnik, 2004).

La meta del cambio estructural es llevar a la familia a mirar y adoptar una concepción diferente del mundo que no haga necesario el síntoma, y a tener una visión de la realidad más flexible y pluralista que admita una diversidad dentro de un universo simbólico más complejo (Minuchin y Fishman, 1984).

Minuchin (1979) refiere que para lograr la modificación del sistema familiar, el terapeuta confía en la existencia de tres propiedades del sistema: i) una transformación de su estructura permitirá alguna posibilidad de cambio; ii) el sistema familiar está organizado sobre la base de apoyo, regulación, alimentación y socialización de sus integrantes; y iii) el sistema de la familia tiene propiedades de auto perpetuación y por lo tanto el proceso iniciado en la familia será mantenido en su ausencia.

#### 2.1.1.4 Elementos de la estructura de los sistemas familiares

La terapia estructural se enfoca en alterar el contexto inmediato de las personas, principalmente el familiar, para provocar que sus posiciones cambien, pero para saber qué cambios conviene provocar es necesario identificar la estructura familiar y entender la forma en que los síntomas se conectan con dicha estructura. Los elementos que deben considerarse para evaluar la estructura familiar son:

- Subsistemas u holones. Unidades que componen el sistema familiar y se dividen en: individual, contiene los determinantes personales e históricos del individuo; conyugal, compuesto de dos adultos con el propósito de formar una familia; parental, incluye a los responsables de la crianza de los hijos; y fraternal, compuesto por los hermanos.
- Límites y fronteras. Los límites y las fronteras que la familia establece pueden ser cerrados, claros o difusos y determinan la manera en que ésta se comporta hacia el interior y el exterior.
- Jerarquías. Grado de autoridad o influencia que tiene un miembro sobre la conducta de los demás componentes del sistema.
- Roles. Expectativas y normas que los miembros de una familia, como un todo, tienen con respecto a la posición y la conducta que cada uno de los individuos debería de guardar dentro del grupo familiar.
- Alianzas y coaliciones. Las alianzas son las uniones que los miembros de la familia establecen, en sí no se consideran disfuncionales a menos que sean inflexibles o rígidas y que se den entre participantes con diferentes niveles de jerarquías y de diferentes subsistemas, o cuando se transformen en coaliciones que tengan como fin excluir o perjudicar a un tercero.
- Triángulos. Relación en que dos personas en conflicto incluyen a un tercero con el propósito de encubrir o desactivar el conflicto.

Una vez que la estructura familiar es evaluada puede realizarse un diagnóstico estructural que permita plantear hipótesis que intenten explicar la relación existente entre las interacciones sistémicas que se dan en la familia y los síntomas de sus miembros. Para realizar el diagnóstico el terapeuta debe considerar: los elementos de la estructura familiar, las pautas transaccionales repetitivas, el proceso de desarrollo a través del ciclo vital de la familia, las construcciones de la familia acerca de la realidad, la conexión del síntoma con el sistema, y la relación con los contextos con los que interactúa la familia. Este diagnóstico se modifica constantemente a medida que la familia se reestructura o se resiste a las intervenciones reestructurantes del terapeuta.

#### 2.1.1.5 Estrategias y técnicas

Dentro de la posición estructuralista Minuchin, S. y Fishman, H (1984) plantean que existen tres estrategias de terapia estructural de familia basadas en el cuestionamiento cuyo objetivo es socavar la homeostasis existente en la familia para producir crisis que empujen al sistema a elaborar una mejor organización para su funcionamiento. Estas estrategias son: cuestionamiento del síntoma, cuestionamiento de la estructura familiar, y cuestionamiento de la realidad familiar; y cada una de estas estrategias dispone de diferentes técnicas para lograr el cambio. A continuación se presenta una somera explicación de las estrategias y sus técnicas.

- Cuestionamiento del síntoma. Las familias que acuden a terapia por lo común han individualizado a uno de sus miembros como la fuente del problema, el síntoma es del individuo. El estructuralista considera que el síntoma es la reacción de un organismo sometido a tensión, los demás miembros de la familia son igualmente sintomáticos, el síntoma es de todo el sistema. La tarea del terapeuta estructural es cuestionar la definición que la familia da del problema, así como la índole de su respuesta. El cuestionamiento puede ser directo o indirecto, explícito o implícito, ir derecho o paradójicamente. El objetivo es modificar o reencuadrar la concepción que la familia tiene del problema, moviendo a sus miembros a que busquen diferentes respuestas afectivas, cognitivas y de conducta. Las técnicas que sirven para esta estrategia son:
  - ✓ *Escenificación.* Es la técnica por la cual el terapeuta pide a la familia que dance en su presencia con objeto de tener una visión de las reglas que presiden las pautas de interacción dentro de la familia. En el primer movimiento el terapeuta observa las interacciones espontáneas de la familia y decide los movimientos disfuncionales que conviene iluminar, en el segundo movimiento organiza secuencias escénicas sobre los movimientos disfuncionales, y en el tercer movimiento propone modalidades diferentes de interacción. Esta técnica facilita la formación del sistema terapéutico, cuestiona la realidad escenificada, amplía la unidad de observación y de intervención, ofrece a los participantes un contexto para experimentar situaciones concretas, y facilita el desapego del terapeuta al sistema familiar.
  - ✓ *Enfoque.* En primer lugar el terapeuta selecciona un enfoque y pone de relieve un aspecto de la interacción familiar sobre el que desea trabajar. En segundo lugar debe elaborar un tema para trabajar sobre él, al mismo tiempo que desechará los diversos campos que, siendo interesantes, no son por el momento útiles para su meta terapéutica. El terapeuta se concentra en un pequeño segmento de la experiencia de la familia, y partiendo del supuesto de que las interacciones son isomórficas, la investigación en profundidad de este pequeño segmento le proporcionará información útil sobre las reglas que gobiernan la conducta en otros campos de la vida familiar.

- ✓ *Logro de intensidad.* Para lograr la eficacia terapéutica es preciso que la familia oiga realmente el mensaje del terapeuta. Existen diversas técnicas para intensificar el mensaje y lograr que el terapeuta logre hacerse oír, éstas incluyen: una repetición del mensaje, su repetición en interacciones isomórficas, modificación del tiempo en que las personas participan en una interacción, el cambio de la distancia “adecuada”, y la resistencia a la presión ejercida por la pauta interactiva de una familia.
- Cuestionamiento de la estructura familiar. La concepción del mundo de los miembros de la familia dependerá en gran parte de las posiciones que ocupen dentro de los diferentes holones familiares: si existe apego excesivo la libertad del individuo está limitada por las reglas del holón, si existe desapego es posible que los miembros se sientan aislados. Los sectores disfuncionales dentro de la familia a menudo obedecen a una alianza excesiva o escasa por lo que la tarea del terapeuta consiste en aumentar o disminuir la proximidad entre los miembros. El objetivo es reestructurar la estructura familiar para dar lugar a diferentes modos de pensar, de sentir y de actuar que estaban inhibidos por la participación en el subsistema familiar. Las técnicas disponibles son:
  - ✓ *Fijación de fronteras.* Se parte del supuesto de que participar en el contexto específico de un holón específico requiere de respuestas específicas para ese contexto, y que para lograr modificar la participación de los miembros de diferentes holones es preciso que el individuo actúe en otro subsistema o cambie la índole de su participación en un subsistema determinado. Las técnicas pueden apuntar a modificar tanto la distancia psicológica entre los miembros de la familia como la duración de la interacción dentro de un holón significativo.
  - ✓ *Desequilibramiento.* Este conjunto de técnicas tienen como meta cambiar el vínculo jerárquico entre los miembros de un subsistema. Al inducir un cambio en la posición jerárquica de algún miembro de la familia se produce un cambio en la perspectiva de sus miembros en relación con lo que se considera permitido en las interacciones entre ellos, posibilitándoles descubrir y experimentar pautas alternativas. El terapeuta puede emplear estas técnicas de tres formas distintas: aliándose con miembros de la familia, ignorándolos, o coaligándose con unos contra otros.
  - ✓ *Complementariedad.* Esta operación apunta a modificar la relación jerárquica entre los miembros de la familia cuestionando la idea íntegra de jerarquía. Para promover este modo diferente de conocimiento, el terapeuta tiene que cuestionar la epistemología habitual de los miembros de la familia en tres aspectos: cuestionando el problema, existe un paciente individualizado independientemente del contexto; cuestionando la idea lineal de que un solo miembro de la familia

controla al sistema familiar, cada uno de los miembros sirve de contexto a los demás; cuestionando el modo en que la familia recorta los sucesos, introduciendo un marco temporal más amplio para que los miembros de la familia consideren su conducta como parte de un todo más vasto.

- Cuestionamiento de la realidad familiar. Una vez que el terapeuta tiene una visión general de la forma en que la familia concibe el mundo está en posibilidad de utilizar técnicas dirigidas a cuestionar su concepción de éste. El terapeuta procura presentar algunos de los diferentes universos parciales que se sitúan fuera del núcleo básico del universo de la familia y que sus miembros ignoran debido a que se imponen limitaciones para conocer otros universos. El objetivo es modificar la visión de la realidad por la que se rige la familia. Para cuestionar la manera en que la familia limita su estructura y proponer construcciones alternas, se pueden utilizar diversas técnicas:
  - ✓ *Constructos cognitivos*. Existen varias maneras de construir la realidad y cada familia elige su esquema explicativo preferencial, el cual puede ser cuestionado y modificado por el terapeuta poniendo al alcance de la familia modalidades nuevas de interacción. Para transmitir a la familia el mensaje de que existen otras alternativas de interacción en las que el síntoma no es necesario pueden utilizarse diversas técnicas: utilización de símbolos universales, de verdades familiares y el consejo profesional.
  - ✓ *Intervenciones paradójicas*. El empleo de las paradojas se basa en tres supuestos: la familia es un sistema autorregulador; el síntoma es un mecanismo de autorregulación, y el sistema se resiste al cambio. El uso de paradojas debe emplearse sólo para modificar pautas interactivas larvadas, de larga duración, repetitivas y que no responden a intervenciones directas o basadas en la aceptación de la familia. Cuando el terapeuta prevé que la familia desafiará las prescripciones que haga podrá utilizar las siguientes intervenciones: intervenciones paradójicas, basadas en el desafío; inversiones, basadas en la aceptación y el desafío; el coro griego; y la fidelidad a la paradoja sistémica.
  - ✓ *Lados fuertes de la familia*. Cada familia posee en su propia cultura elementos que si se les comprende y utiliza pueden servir como instrumentos que permitan actualizar y ampliar el repertorio de conductas de sus miembros, los terapeutas de familia han descubierto que sondear y utilizar los lados fuertes que las familias tienen en su repertorio es esencial para combatir disfunciones familiares. Las técnicas que pueden emplearse son el empoderamiento del paciente individualizado y el descubrimiento de alternativas de interacción positivas.

## **2.1.2 Método de Milán**

En 1967, Mara Selvini Palazzoli, Luigi Boscolo, Gianfranco Cecchin y Guliana Prata, conjuntamente con otros psiquiatras formaron un grupo de investigación para tratar niños con graves perturbaciones desde un enfoque eminentemente psicoanalítico. En 1971 los cuatro se escindieron del grupo original para trabajar en un marco de sistema familiar y fundaron en Milán el Centro per el Studio della Famiglia, adoptando el enfoque de Palo Alto, el cual estaba basado en el modelo sistémico y en la cibernética de primer orden o cibernética del sistema observado. En 1975, influenciados por Bateson modificaron su concepción de los sistemas familiares de predominantemente homeostáticos a predominantemente cambiantes y diferenciaron entre el nivel de significado y el nivel de acción. A principios de la década de los ochenta, el Centro tuvo un cambio en su organización: Boscolo y Cecchin se separaron de Selvini y Prata y se denominaron “Asociados de Milán” continuando con su labor de formación de terapeutas; en tanto que Selvini y Prata se dedicaron principalmente a la investigación.

### **2.1.2.1 El Grupo de Milán**

#### **2.1.2.1.1 Premisas del modelo**

Ochoa (1995) plantea que una de las premisas del Modelo de Milán es que la sintomatología es consecuencia de una discrepancia entre las conductas que constantemente están sometidas a variaciones y las creencias que permanecen inalteradas. En consecuencia, para cambiar las conductas problemáticas el terapeuta deberá orientarse a modificar el sistema familiar de creencias, teniendo en cuenta que creencias y conductas se influyen recíprocamente. Los principales objetivos de la evaluación son determinar el sistema de relaciones, creencias y valores de la familia dentro de los cuales aparece el síntoma.

#### **2.1.2.1.2 Objetivo terapéutico**

Ochoa (1995) considera que el objetivo terapéutico para la familia consiste en liberarla de la rigidez de su sistema de creencias, para que después sea ella misma la que encuentre el cambio más conveniente, dicho cambio se produce cuando se reemplaza el juego familiar por otro juego más adaptativo.

#### **2.1.2.1.3 Modalidad de trabajo del equipo**

El equipo está compuesto por él o los terapeutas, quienes realizan la entrevista con la familia, y él o los observadores, quienes supervisan a la familia y a los terapeutas. La ventaja de los observadores es que al estar alejados de lo que ocurre en la sesión, tienen

menos riesgo de ser arrastrados por el juego familiar. Cada sesión se desarrolla en cinco partes: *Presesión, Sesión, Discusión, Conclusión y Elaboración del Acta.*

#### 2.1.2.1.4 Estrategias y técnicas de intervención terapéutica

En el desarrollo del Modelo de Milán, Selvini Palazzoli, M., Cirilo, S., Selvini, M., y Sorrentino, A. (1999) mencionan que se han dado una serie de modificaciones en las intervenciones terapéuticas. Los tres métodos de intervención terapéutica empleados en los inicios fueron:

- *El método paradójico.* Este método se empleó en la primera fase de aprendizaje del pensamiento y de la intervención sistémica de 1971 a 1978. Las técnicas usadas fueron:
  - ✓ *La connotación positiva.* Esta fue una de las invenciones más eficaces del Grupo y surgió por la necesidad de llegar, sin contradicciones, a una intervención terapéutica paradójica: la prescripción del síntoma al paciente designado.
  - ✓ *La reformulación paradójica del juego familiar en curso y su prescripción.* Es un tipo particular de connotación positiva que prescribía a cada miembro de la familia que persistiera en su comportamiento por el bien ajeno.
  - ✓ *Los rituales familiares.* Serie de acciones que sustituían las habituales reglas de interacción familiar.
  - ✓ *El intervalo mensual entre sesiones.*
- *El método de la serie invariable de prescripciones.* Este método tenía por objeto suspender el obsesivo control que algunas familias utilizan para enmascarar la insuficiencia de confianza, de empatía y de intimidad. La técnica empleada era:
  - ✓ *La prescripción.* Se instruye a uno de los miembros de la familia a realizar un acto desconocido para los otros y observar las reacciones de éstos para informárselo al terapeuta.
- *El método de la revelación del juego familiar.* El objetivo es alterar el juego familiar, el cual deja de ser adaptativo y funcional en los sistemas que muestran una patología. Para obtener información sobre el juego familiar el Grupo de Milán hace las siguientes preguntas: ¿Cómo ve cada miembro de la familia el problema? ¿Cómo percibe las relaciones entre otros integrantes del sistema en el momento actual y en momentos pasados o futuros importantes? ¿Por qué surge el problema ahora? ¿Qué hechos y conductas preceden a la aparición del problema? ¿Cuál es la secuencia de conductas en torno al síntoma? ¿Qué le ocurrirá a la familia si el problema continúa existiendo y qué si desaparece? La técnica usada consistía en:
  - ✓ *Develar el juego a todos los miembros de la familia.*

Posteriormente, el Grupo de Milán desarrolló una técnica de entrevista para coordinar de manera más eficaz la sesión de la terapia familiar a la que llamó método de coordinación de las sesiones. El objetivo primario era lograr la individualización y elaboración de algunos problemas fundamentales y el objetivo secundario era establecer algunos principios para la correcta coordinación de la sesión (Selvini, M., Boscolo, L., Cecchin, G., y Prata, G. (1980). A estos principios los denominaron: hipótesis, circularidad y neutralidad. Estas tres categorías representaban un cambio significativo en la postura del Grupo al intentar trasladar el concepto de Bateson de la circularidad cibernética a la terapia. La elaboración de hipótesis se tradujo en un proceso de evaluación; el interrogatorio circular en una técnica de entrevista; y la neutralidad en una postura terapéutica. En seguida se describe cada uno de los principios:

- *Elaboración de hipótesis.* La sesión se inicia con una suposición inicial realizada con base en la información obtenida por el terapeuta a través de la ficha de ingreso o de la conversación telefónica previa, el objetivo no es comprobar la veracidad o falsedad de la hipótesis sino tener una guía para obtener información nueva de la familia. Si la hipótesis es errada, el terapeuta debe formular otra con base en la información recogida durante el trabajo de verificación de la hipótesis anterior. La hipótesis formulada debe ser sistémica, esto es, debe incluir a todos los componentes de la familia y proporcionar una idea del funcionamiento relacional. La elaboración de hipótesis es un proceso constante que evoluciona con el movimiento de la familia y se modifica a medida que se desarrolla la entrevista terapéutica.
- *Circularidad.* Es la habilidad del terapeuta para dirigir su investigación sobre la base de las realimentaciones que la familia da en respuesta a las informaciones que él mismo solicita acerca de las relaciones y por lo tanto de diferencias y cambios. Utilizar el interrogatorio circular adecuadamente requiere dejar de creer que somos capaces de pensar en función de personas y cosas para descubrir que realmente pensamos en función de relaciones. Como la técnica está enfocada a buscar diferencias y relaciones, se utilizan preguntas dirigidas a encontrar dichas diferencias. Las relaciones deberán indagarse en función de: 1) conductas interactivas específicas en circunstancias específicas, 2) diferencias de conductas en relaciones específicas, 3) de la categorización de los distintos miembros de la familia con respecto a una conducta específica o una interacción específica, 4) de conductas indicativas de un cambio en la relación antes y después de algún hecho específico y, 5) de diferencias con respecto a circunstancias hipotéticas o concernientes al futuro. El recurso utilizado consiste en invitar a todos los miembros de la familia nuclear a decir cómo ven la relación entre otros dos miembros. Este tipo de cuestionamiento circular tiene tres grandes ventajas: 1) hace que las personas se detengan a pensar, 2) evidencian las intensificaciones y disputas que se dan al interior de la familia, y 3) desencadenan un pensamiento

diferente, circular en vez de lineal, porque introduce la idea de vínculos en forma de lazos y no en forma de causas.

- *Neutralidad*. Mantenerse neutral no significa mantenerse neutro, sin adoptar ninguna posición, más bien significa asumir varias posiciones. Significa también no adoptar posturas morales porque finalmente ello llevaría al terapeuta a ponerse del lado de una persona en contra de otra comprometiendo su postura de neutralidad. Se dice que un terapeuta logra mantenerse neutral durante una sesión cuando los miembros de la familia entrevistada consideran que no se puso de parte de alguno de ellos. La neutralidad del terapeuta se mide por el efecto que sus conductas ejercieron en la familia.

Al utilizarse la entrevista como método de recolección de información para encontrar diferencias y relaciones, se da un cambio en la forma de trabajo del Grupo de Milán. La intervención al final de la sesión deja de tener la importancia que tenía y el foco de atención se dirige a lo que ocurre durante la sesión. Esta nueva forma de trabajar se interpreta también como un punto de llegada hacia la creación de una escuela de terapia familiar. En esta época, 1978, Boscolo y Cecchin comenzaron a alejarse de la investigación y entraron en una nueva etapa enfocada a la enseñanza y formación de terapeutas, en 1980 suspendieron toda investigación en común con Selvini y Prata, y finalmente en septiembre de 1982 se hizo pública la disolución del Grupo. El artículo publicado con el título “Hypothesizing, Circularity, Neutrality: Three Guidelines for the Conductor of the Session” publicado en 1980 en *Family Process* fue el último que escribieron en colaboración los cuatro integrantes del Grupo de Milán.

#### 2.1.2.1.5 Modificaciones del Método de Milán

Algunas de las modificaciones más importantes que Selvini Palazzoli y otros (1999) consideran que se dieron en el proceso del desarrollo del Modelo son:

- La connotación positiva se transformó en empatía hacia la paciente y los familiares por lo padecido a lo largo del proceso de la enfermedad pero sin dejar de lado la responsabilidad que cada quien tenía por el sufrimiento que había ocasionado a otros.
- El principio de neutralidad imponía que la empatía del terapeuta se distribuyera de igual manera entre todos los miembros de la familia, pero en la práctica la paciente era la destinataria de una alianza especial con él o la terapeuta.
- Considerando que las mujeres y los niños constituyen, por razones socioculturales, los entes más débiles del grupo familiar; la neutralidad corría el riesgo de convertirse en una alianza implícita con los fuertes y los vencedores, sobre todo si se asume el principio de que igualdad entre desiguales significa desigualdad. Ello propició que se diera una mayor conciencia en el hecho de que el terapeuta tiene un rol fundamental

de tutela o defensoría de los más débiles del grupo familiar para intentar no reproducir las desigualdades sociales.

- Se revalorizó la importancia de la reconstrucción del significado de la propia historia de sufrimiento, porque se consideró que hacer cambiar a un paciente sin que entendiera lo que le estaba sucediendo era un empobrecimiento inútil y deshumanizador de la terapia y una sobrevaloración de la figura del terapeuta.
- El uso del método de la serie invariable de prescripciones permitió redescubrir al individuo y la posición que ocupa en la familia y dio origen a la construcción de un modelo histórico en seis estadios. Este modelo permitió ver la implicación coaccionada y voluntaria de la paciente en la vida de la pareja parental.

Algunas de las modificaciones que Hoffman (Boscolo, Cecchin, Hoffman, y Penn, 2003) considera que se han dado en las demostraciones y enseñanzas de Boscolo y Cecchin y de otros profesionales influidos por ellos son:

- Se han apartado del enfoque estratégico, en lugar de prescribir a la familia una intervención de sacrificio, que consistía en decirle que continuara con el síntoma porque era útil para la familia en su conjunto, les pareció que sería más “neutral” poner todas las conductas relacionadas con un problema al servicio de una premisa, valor o mito compartidos.
- Se modificó la connotación positiva, ya que sugería la idea de que la familia necesitaba un síntoma. Consideraban que no era necesario decir a la familia que un problema era útil, beneficioso o funcional, bastaba con decirle que estaban acostumbrados a ese problema y que lo seguían teniendo porque era difícil separarse de los viejos hábitos.
- Se modificó la técnica de impartición de rituales. En vez de agradecer al sintomático su comportamiento, se le daban dos mensajes contradictorios y se le pedía que considerara como verdaderos a ambos, pero en diferentes días, y actuara en consecuencia.
- Se puso en tela de juicio la necesidad de impartir una prescripción o una connotación positiva al final de la entrevista, ya que con el interrogatorio circular la familia aportaba la mayoría de la información, pero lo hacía en forma aislada y el trabajo del terapeuta consistía en acomodarla para mostrar las conexiones existentes.
- Acordes con Maturana, en el sentido de que no puede haber una interacción instructiva sino sólo una perturbación al sistema que luego reaccionará conforme a su propia estructura, Boscolo y Cecchin emplean las intervenciones no para obtener un resultado particular sino para empujar al sistema hacia resultados imprevisibles.

Desde sus inicios el Grupo de Milán puso interés tanto en los sistemas de sentido como en los sistemas de conducta. Basados en la noción de que la realidad es un constructo social,

partían del supuesto de que las familias llegaban al consultorio con “mapas” de lo que les sucede, y la tarea del terapeuta consiste en cuestionarlos para que la familia decida si quiere modificarlos. El Grupo también utiliza con fines terapéuticos el concepto de Bateson sobre las premisas familiares, los terapeutas buscan una premisa que consideran que es la que mantiene las conductas vinculadas a un problema y después tratan de enunciarlo en los mensajes que dan a las familias, enfatizando que el problema se tiene porque está al servicio de ese mito o premisa y por ello se trata de modificar la premisa con la expectativa de que este cambio afectará a las principales áreas de conducta familiar. De ello puede deducirse que el Grupo considera primario el marco de sentido respecto al marco de conducta.

#### 2.1.2.2 Los Asociados de Milán

A diferencia de otras escuelas de terapia el método de los Asociados de Milán es el producto de una colaboración internacional entre Boscolo, Cecchin y muchos otros equipos que actúan en varios países. La forma de enseñanza y aprendizaje se transmite en forma de cascada, esto es quienes acudían a formarse como terapeutas con Boscolo y Cecchin enseñaban el método a otros en sus países de origen, lo que trae consigo un movimiento y un cambio constantes, no bien se codifica una característica, una nueva técnica se añade y la procesión continúa (Boscolo, Cecchin, Hoffman, y Penn, 2003).

##### 2.1.2.2.1 El centro de formación

Los primeros que acudieron a formarse con Boscolo y Cecchin fueron algunos de los integrantes del movimiento antipsiquiátrico que habían logrado el cierre de los hospitales psiquiátricos y veían la necesidad de tratar a los clientes fuera de los hospitales, querían aprender terapia familiar con la esperanza de que ésta fuera más eficaz que las drogas y la terapia individual. Cuando se inició el programa de formación muy pocas instituciones practicaban la terapia familiar en Italia y la mayoría de los terapeutas en formación apenas habían oído hablar de ella, lo que provocó que se tuvieran varios problemas: 1) Los terapeutas en formación tenían problemas con sus colegas de las instituciones debido a que las novedades que aprendían y la actitud con que se manejaban provocaba molestia en sus compañeros. 2) Las familias abandonaban el tratamiento después de la tercera sesión, porque al tratar a toda la familia y no sólo al individuo sintomático, los otros sentían que los hacían responsables de lo que sucedía. 3) Los terapeutas recién formados no atendieron el contexto en que operaban.

##### 2.1.2.2.2 Modalidad de trabajo del equipo

Boscolo y Cecchin siguen privilegiando el trabajo en equipo con objeto de obtener una visión binocular que permita a una persona sumergirse en la familia y a otra observarla,

sin embargo no existe una ortodoxia respecto a cuántos deben constituir el equipo. La presencia de los equipos provoca diversas reacciones en la familia, algunos se oponen a ser observados por desconocidos, otros se sienten incómodos, y la mayoría no muestran molestia e incluso gustan de contar con un grupo de terapeutas de apoyo. Por otra parte, los equipos constituyen una herramienta excelente para la formación terapéutica, ya que proporcionan a los terapeutas en formación una experiencia activa como terapeutas y como observadores.

#### 2.1.2.2.3 Una nueva forma de ver la hipotetización, la circularidad y la neutralidad

Cecchin (1987) plantea que la neutralidad fue utilizada para orientar al terapeuta hacia una epistemología sistémica pero que desafortunadamente fue vista por algunos terapeutas como el asumir una posición de no involucramiento. Para evitarlo propone describir a la neutralidad como la creación de un estado de curiosidad en la mente del terapeuta que tome en cuenta la complejidad de las interacciones humanas y permita escuchar diferentes voces respecto a la descripción y explicación de las interacciones.

La curiosidad enfatiza que podamos aceptar múltiples descripciones y explicaciones del problema familiar y descubrir el patrón en que se ajustan entre sí dichas descripciones, se parte de la idea de que cada sistema tiene una lógica en su interacción y por lo tanto debe respetarse su integridad. La curiosidad lleva a buscar continuamente descripciones y explicaciones diferentes, esto es a hipotetizar desde un punto de vista sistémico, lo cual no resulta fácil dada nuestra tendencia a buscar explicaciones lineales. La curiosidad alimenta también a la circularidad.

La circularidad puede entenderse como un método con el cual el terapeuta crea curiosidad dentro del sistema familiar y del sistema terapéutico. El interrogatorio circular posibilita conocer el sistema de creencias familiares que está asentado en verdades y socavarlo.

Cecchin (1987) considera que estos tres principios pueden ser vistos como recurrentemente entrelazados ya que la neutralidad proporciona un contexto para formar hipótesis y a su vez las hipótesis suministran un contexto para ver patrones circulares y hacer preguntas circulares. Opina que cuando las preguntas circulares no nos ayudan a generar hipótesis es porque hemos perdido nuestro sentido de curiosidad y que cuando nos casamos con una hipótesis perdemos la capacidad para formular preguntas circulares.

#### 2.1.2.2.4 Trayectoria

Los Asociados de Milán opinan que su primer periodo como terapeutas sistémicos fue el que estuvo inspirado por la teoría de la comunicación humana, y que a este periodo

corresponde lo escrito en “Paradoja y Contraparadoja”; en esta etapa el interés de la terapia se concentraba en el presente, el pasado era tenido en cuenta sólo a partir del momento de la aparición del síntoma. Después, cuando se interesaron en Bateson emergió en ellos la idea constructivista y cobraron importancia los intercambios de significado entre los miembros de la familia y entre los miembros de la familia y los terapeutas, y el problema de las premisas epistemológicas del cliente se transformó en el nuevo objetivo; los terapeutas comenzaron a preguntarse por la manera en que el síntoma había ido formándose, de este modo se analizaba la continuidad entre pasado y presente. En esta etapa (1980) Selvini Palazzoli, Boscolo, Cecchin, y Prata, escribieron “Hipótesis, Neutralidad y Circularidad: Tres directivas para la conducción de la sesión”.

En la entrevista que sostuvieron Boscolo y Cecchin con Bertrando y Bianciardi, el 12 de marzo de 2003, Cecchin plantea que la publicación del libro “Terapia familiar sistémica de Milán” (Boscolo, Cecchin, Hoffman, y Penn) publicado en 1987 fue el inicio del movimiento hacia el constructivismo y señala su separación de la vieja epistemología. Opina que la idea central del libro referente a que no hay nada fuera de la relación permanece como premisa del método. Boscolo considera que en ese mismo año hubo un cambio importante en ellos acerca de la idea de la neutralidad, el cual se expone en el artículo escrito por Cecchin en 1987 denominado “Nueva visita a la hipotetización, la circularidad y la neutralidad: Una invitación a la curiosidad”. Dice que ahora piensan que es imposible ser neutrales, no tener prejuicios y se ve a la neutralidad como una posición terapéutica en la que el entrevistador acepta las soluciones adoptadas por la familia como las únicas posibles, lógicas y congruentes para ella en ese momento.

Otro cambio es pensar que los terapeutas no son expertos, porque nunca será posible saber qué cosa es correcta y que es incorrecta, lo cual es bueno porque si se cree que se tiene la patente de la verdad sobre lo que es correcto se corre el riesgo de explicar a la gente como debe vivir. Dice Cecchin que lejos de ello lo que se busca es lo que funciona en un sistema, porque parten del prejuicio de que los sistemas existen porque hay algo que funciona y entonces si partes de ese prejuicio el terapeuta entra en otra categoría, en vez de volverse maestro, moralista o experto, se vuelve curioso y respetuoso de la estética familiar. Ambos coinciden en que en la época en que se escribió “Terapia familiar sistémica de Milán” ponían más énfasis en los aspectos cognitivos, estaban muy atentos a la forma en que las personas construían la realidad, y poco atentos al aspecto emotivo y consideran que ahora están sintonizándose más con sus emociones porque creen que esa es la llave maestra para favorecer el cambio.

En cuanto a diferencias de estilo y de presupuestos entre ambos integrantes, Boscolo plantea la importancia que para él tiene la deconstrucción de la historia del cliente

durante el curso de la sesión en espera de que se llegue a una nueva historia reconstruida que tenga significado para el cliente y que lo saque de la rigidez en la que se encuentra inmerso. Cecchin por su parte deconstruye la historia y se las deja a los clientes para que se las arreglen solos. Difieren en lo concerniente a la importancia o no de ser eficaz en la terapia, Cecchin opina que se ha llegado a un punto en que no se piensa si se es eficaz o no, sino que desde el punto de vista posmoderno se busca tener un método que sea coherente con la lógica sistémica, en el entendido que si se usa bien, se es eficaz. Boscolo por el contrario considera que no puede ponerse como objetivo sólo la coherencia metodológica y decir que no se piensa en la eficacia, plantea que no puede decir que no se tiene un objetivo y que decir que no se busca el cambio es elusivo. Con respecto al objetivo de la terapia, Cecchin opina que es hacer más activas a las personas, cree que todos tenemos un mínimo de autonomía y la confianza de tener control de nuestra vida y que cada uno es libre de tomar la decisión que quiera también en las situaciones peores. Boscolo opina que en este contexto es importante que el terapeuta crea de verdad en lo que dice, a diferencia de lo que sucede en la visión estratégica, en la que el terapeuta dice lo que dice para provocar un efecto en su interlocutor.

## **2.2 Análisis y discusión del tema o temas que sustentan los casos presentados**

En los dos casos clínicos que presento, la problemática estuvo basada principalmente en dos grandes contenidos: problemas de comunicación y violencia intrafamiliar. El plantear únicamente estos dos contenidos no significa que no hayan otros temas que atraviesan ambos casos, tales como la situación socioeconómica que predomina en el país y que dificulta a los jóvenes encontrar un empleo que les permita lograr su independencia económica e imposibilita a las familias para vivir de manera unifamiliar. Otros temas que estuvieron presentes en prácticamente todos los casos en los que participé fueron los que se corresponden con estereotipos de género y abuso hacia la población más vulnerable, sin embargo no fue lo predominante. Derivado de lo anterior el análisis estará orientado a los problemas que se dan en la comunicación y su influencia en la violencia intrafamiliar.

### **2.2.1 Estudios de la comunicación**

Durante los años cincuenta del siglo XX, a partir del surgimiento del movimiento dado en la terapia familiar, Gregory Bateson encabezó un proyecto de investigación que intentaba clasificar la comunicación por niveles: niveles de significado, niveles de tipo lógico, y niveles de aprendizaje. En dicho proyecto se trataba de determinar, entre otros campos de interés, si las pautas de la transacción esquizofrénica surgían de una incapacidad de discriminar entre niveles de tipo lógico, digamos entre lo literal y lo metafórico, o su origen era diferente (Hoffman, 1981).

Los tres objetivos principales de la investigación fueron: a) *Explicar los fundamentos epistemológicos del trabajo de los psiquiatras y sus consecuencias sobre el modo de enfocar el tratamiento*. El apoyarse en una epistemología basada en las ciencias naturales impedía ver la circularidad de las relaciones interpersonales y la implicación que las ideas del terapeuta tenían en el trabajo con sus pacientes. b) *Preparar el terreno para una nueva teoría de la comunicación*. Tomando como punto de partida la codificación<sup>2</sup>, el estudio se enfocó en el intercambio de información que se da entre las personas. c) *Someter a prueba la pertinencia de la teoría de los tipos lógicos para el estudio de las relaciones interpersonales*. La comunicación verbal opera en varios niveles de abstracción opuestos que se sitúan en dos direcciones. En el primer nivel al que llama metalingüístico, el objeto del discurso es el lenguaje. En el segundo nivel al que llama metacomunicativo, el objeto del discurso es la relación (Witzeaele y García, 1994). En esta etapa Bateson centró su modelo de la comunicación humana en el estudio de las condiciones ideales de la comunicación.

Posteriormente, a partir de los setenta, perfiló su trabajo hacia el estudio de la interacción tal cual se da entre los seres humanos. Plantea que únicamente se convierte en información las diferencias que tienen un efecto en nuestro organismo y que esta diferencia es una abstracción. Entonces lo que resulta relevante para el estudio de la comunicación es la relación, la forma y el orden que se encuentran en los organismos vivos, los cuales son capaces de tratar no sólo la energía, sino sobre todo la información (Eguiluz, 2001).

Una vez que Bateson define cómo se accede a la información, el siguiente paso consistió en conocer cómo se transforman los acontecimientos del mundo exterior en informaciones simbólicas transmisibles, esto es cómo se codifica la información, para él la codificación es principalmente analógica y digital. Plantea que cuando nos comunicamos, interactuamos, y al interactuar elegimos una comunicación entre varias probables transmitiendo mensajes que se dan y se reciben con base en el contexto. Interactuamos en forma redundante y esta redundancia define en cierto modo las reglas de la relación (Witzeaele y García, 1994).

Para Bateson el intercambio de información en la comunicación humana se organiza y se estructura de diversas maneras: a) si atendemos la forma en que se da la relación, ésta puede ser simétrica, basada en la igualdad, o complementaria, basada en la diferencia; b) si nos basamos en los niveles de un mensaje, éste puede transmitir un informe o una

---

<sup>2</sup> Shannon (1948) propone un esquema para explicar la comunicación como una cadena de elementos, en donde uno da razón del siguiente de forma causal y mecánica, a este esquema lo denomina codificación.

orden y entonces puede ser de contenido o de relación; c) si consideramos la claridad de lo que se dice, la comunicación puede ser directa o paradójica; y d) si nos enfocamos en las secuencias interaccionales, los participantes pueden puntuar la secuencia de modo que uno de ellos o el otro tenga iniciativa, predominio, o dependencia (Wittezaele y García, 1994). De ello puede concluirse que la comunicación no es sólo un intercambio de palabras sino sobre todo una definición de las relaciones.

Como consecuencia de estudiar a la comunicación por niveles, a mediados de la década de los cincuenta, empezó a tomar forma la hipótesis de la doble atadura, la cual describe un conjunto de callejones sin salida en la comunicación que se da entre los miembros que se encuentran dentro de una relación familiar. Esta consiste en una comunicación a muchos niveles en la cual una demanda hecha en un nivel es solapadamente anulada o contradicha en otro nivel, imposibilitando a quien la recibe responder de manera lógica a semejante petición (Hoffman, 1981).

#### 2.2.1.1 Axiomas exploratorios de la comunicación

Algunos teóricos como Watzlawick, Beavin y Jackson (1967) consideran que gran parte de los problemas que se dan en las familias tienen su origen en la comunicación humana y concretamente en la comunicación pragmática, la cual se refiere a la manera en que la comunicación afecta a la conducta. Desde esta perspectiva, toda conducta y no sólo el habla es comunicación, y toda comunicación afecta la conducta. Derivado de ello desarrollaron cinco axiomas exploratorios de la comunicación, tendentes a explicar no sólo el efecto que una comunicación tiene sobre el receptor, sino también el efecto que la reacción del receptor tiene sobre el emisor. A continuación se hace una breve descripción de los axiomas:

1. *La imposibilidad de no comunicarse.* Por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicarse.

El intento de no comunicarse implica evitar el compromiso inherente a toda comunicación. Una de las maneras más agresivas que pueden darse en una relación es dejar de considerar al otro y que manera más directa de hacerlo que dejar de hablarle, con ello se le está diciendo que es inexistente para el que lo ignora.

2. *Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional tales que el segundo clasifica al primero y es, por ende, una metacomunicación.* Cualquier comunicación implica un compromiso, y por lo tanto define el modo en que el emisor concibe su relación con el receptor. Una información no sólo transmite información sino que, al mismo tiempo, impone conductas. Los mensajes constan de dos aspectos:

el aspecto referencial que es propiamente el contenido del mensaje; y el aspecto conativo que se refiere a la relación que existe entre los comunicantes.

En los aspectos de contenido y relacionales pueden darse varias situaciones posibles:

- a) En el mejor de los casos, los participantes concuerdan con respecto al contenido de sus comunicaciones y a la definición de su relación.
- b) Los participantes están en desacuerdo en el nivel del contenido, pero ello no perturba su relación, (es la forma más madura de manejar el desacuerdo).
- c) Los participantes están de acuerdo en el nivel del contenido pero no en el relacional.
- d) Existe confusión entre los dos aspectos: pueden tratar de resolver un problema relacional en el nivel del contenido, donde no existe, o por el contrario tratar de resolver un problema de contenido en el nivel relacional.
- e) Uno de los participantes se ve obligado de un modo o de otro a dudar de sus propias percepciones en el nivel del contenido, a fin de no poner en peligro una relación vital con otra persona.
- f) En el peor de los casos, los participantes están en desacuerdo con respecto al nivel del contenido y también al de la relación.

Considero que en las relaciones están presentes todas las situaciones descritas, el problema se presenta cuando la mayoría de las veces los participantes están en desacuerdo en ambos niveles y no pueden o no tienen interés en aclararlo y ponerse de acuerdo, o intentan llegar a acuerdos en niveles distintos al nivel en donde se presenta el problema.

3. *La naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre los comunicantes.* En una secuencia prolongada de intercambios, los participantes puntúan la secuencia de modo que uno de ellos o el otro tiene iniciativa, predominio, dependencia. Es decir establecen entre ellos patrones de intercambio, que constituyen reglas de contingencia con respecto al intercambio de refuerzos. La falta de acuerdo con respecto a la manera de puntuar la secuencia de hechos es la causa de conflictos en las relaciones.

Las discrepancias en cuanto a la puntuación de las secuencias comunicacionales tienen lugar en todos aquellos casos en que por lo menos uno de los comunicantes no cuenta con la misma cantidad de información que el otro, pero no lo sabe. Solemos creer no sólo que el otro cuenta con la misma información que uno, sino que además saca de dicha información idénticas conclusiones; y que lo que para mí es esencial también lo es para el otro. En la raíz de estos conflictos de puntuación, existe la convicción de que sólo hay una

realidad, que es la que yo veo, y que cualquier visión que difiera de la mía tiene que deberse a irracionalidad o mala voluntad.

Este círculo vicioso sólo puede romperse cuando la comunicación misma se convierte en el tema de la comunicación, esto es, hasta que los comunicantes estén en condiciones de metacomunicarse, pero para ello tienen que colocarse afuera del círculo. Tienen que dejar de pensarse en función de cuál es la causa y cuál es el efecto, ya que en realidad ninguno de estos conceptos resulta aplicable, debido a que las interacciones son circulares. Las discrepancias no resueltas pueden llevar a *impasses* interaccionales, en los que ambos comunicantes se hacen acusaciones mutuas y explican su comportamiento en función del comportamiento del otro.

4. *Los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente.* La comunicación analógica es todo lo que sea comunicación no verbal, incluye la postura, los gestos, la expresión facial, la inflexión de la voz, la secuencia, el ritmo y la cadencia de las palabras, y cualquier otra manifestación no verbal de que el organismo es capaz. Es la manera más primitiva de comunicación. La comunicación digital es propiamente el lenguaje y es más reciente y mucho más abstracta, la mayoría de los logros de la civilización se deben al lenguaje digital. El aspecto relativo al contenido se transmite en forma digital, mientras que el aspecto relativo a la relación es de naturaleza predominantemente analógica. La comunicación analógica es ambigua, carece de calificadores y de indicadores que permitan establecer una distinción entre pasado, presente y futuro; estos calificadores e indicadores sí existen en la comunicación digital, pero a ésta le falta un vocabulario adecuado para referirse a la relación.

El material del mensaje analógico carece de muchos de los elementos que forman parte de la morfología y la sintaxis del lenguaje digital, por lo que al tratar de traducir mensajes analógicos al lenguaje digital es necesario proveer tales elementos e insertarlos, deben introducirse las funciones lógicas pues éstas faltan en el modo analógico. Y aun suponiendo que la traducción fuera más o menos adecuada, la comunicación digital en el nivel relacional puede seguir resultando poco convincente, ya que debe recordarse que los significados relacionales tienen que ver con el lenguaje analógico y no con el digital.

Por ello los seres humanos necesitamos usar ambos tipos de comunicación, pero es en la combinación de estos dos lenguajes y en la traducción de uno al otro, en dónde se presentan gran parte de los problemas de comunicación. Los problemas se presentan no sólo al interpretar lo que el otro dice sino también al decirlo, es frecuente que se diga una cosa con palabras en tanto que con hechos se dice otra muy diferente e incluso totalmente opuesta, sobre todo cuando uno de los integrantes no quiere que el otro conozca los sentimientos y emociones que está experimentando.

La psicoterapia se ocupa de la digitalización correcta y correctiva de lo analógico; de hecho el éxito o el fracaso de una interpretación depende de la capacidad del terapeuta para traducir un modo al otro y de la disposición del paciente para cambiar su propia digitalización por otra más adecuada y menos angustiante. La simbolización tiene lugar cuando la digitalización ya no es posible y ello sucede cuando una relación amenaza con abarcar áreas social o moralmente prohibidas.

5. *Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según que estén basados en la igualdad o en la diferencia.* Las relaciones se basan en la igualdad o en la diferencia. Cuando se basan en la igualdad, los participantes tienden a igualar especialmente su conducta recíproca, y así su interacción puede considerarse simétrica. Cuando se basan en la diferencia, la conducta de uno de los participantes complementa la del otro y recibe el nombre de complementaria, en este tipo de relación hay dos posiciones distintas: un participante ocupa la posición superior o primaria mientras que el otro ocupa la posición inferior o secundaria. La interacción simétrica se caracteriza por la igualdad y por la diferencia mínima, mientras que la interacción complementaria está basada en un máximo de diferencia.

La simetría y la complementariedad en la comunicación no son en sí mismas buenas o malas, ambos conceptos se refieren simplemente a dos categorías y ambas cumplen funciones importantes, y por lo que se sabe sobre las relaciones sanas, las dos están presentes actuando en alternancia mutua o actuando en distintas áreas. Los patrones de relación simétrica o complementaria pueden estabilizarse mutuamente, y los pasajes del uno al otro constituyen importantes mecanismos homeostáticos. En teoría es posible provocar un cambio terapéutico de manera muy directa introduciendo la simetría en la complementariedad o viceversa durante el tratamiento.

En una relación simétrica sana cada participante acepta la mismidad del otro, lo cual lleva al respeto y a la confianza mutua e implica una confirmación realista y recíproca del *self*. Cuando una relación simétrica se derrumba, por lo común se observa el rechazo y no la desconfirmación del *self* del otro, la patología en este tipo de relación se caracteriza por una guerra más o menos abierta. En las relaciones complementarias también puede darse la misma confirmación recíproca, sana y positiva, pero las patologías de este tipo de relaciones son diferentes a las que se dan en las relaciones simétricas, y en general equivalen a desconfirmaciones y no a rechazos del *self* del otro, por lo tanto son más dañinas, en estas relaciones se observa un sentimiento progresivo de frustración y desesperanza en los dos participantes o en uno de ellos.

Las creencias familiares influyen de manera significativa en el tipo de relación que se da entre los integrantes de una familia. Si la familia es muy rígida en sus creencias y

costumbres esperará que se de un modelo patriarcal en el que el padre defina la relación y ésta será en la mayoría de los casos de tipo complementaria. Sin embargo en la actualidad, el modelo económico existente propicia, por un lado, que las madres de familia se incorporen al mercado laboral y aporten económicamente al sostenimiento familiar y por otro, que los hijos permanezcan más tiempo en el hogar de origen; lo que contribuye a modificar la forma en que se presenta la relación, pasando de una relación eminentemente complementaria a una eminentemente simétrica. Ello puede contribuir a que se presenten problemas familiares porque los padres consideran una falta de respeto el que la esposa y los hijos disminuyan la diferencia en la posición que cada quien ocupa en la familia. Aquí se muestra que gran parte de los problemas en las relaciones surgen porque los cambios en la conducta se presentan antes que los cambios en las creencias propiciando confusiones y desacuerdos entre los integrantes.

Conviene destacar dos aspectos que se dan en la comunicación entre dos o más personas: Primero, el contenido pierde importancia a medida que surgen los patrones comunicacionales. Segundo, lo que se necesita para “clasificar” un mensaje es la respuesta del otro participante, por lo que el análisis debe basarse en una secuencia de mensajes sucesivos (Watzlawick et al. 1967). En seguida se presenta la manera en que se da la organización de mensajes secuenciales, primero en general y luego considerando en forma específica el desarrollo de sistemas interaccionales.

Un sistema es un conjunto de objetos, así como de relaciones entre los objetos y sus atributos, por lo que puede decirse que la interacción es un sistema. Si hablamos de seres humanos, la mejor manera de describir a los objetos interaccionales consiste en verlos no como individuos aislados sino como personas que se comunican con otras personas. Lo importante aquí no es el contenido de la comunicación sino el aspecto relacional (conativo) de la comunicación humana.

Los sistemas vivos, ya sea biológicos, psicológicos o interaccionales, son sistemas abiertos, que poseen las siguientes propiedades:

- *Totalidad.* Cada una de las partes de un sistema está relacionada de tal modo con las otras que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total.
- *Retroalimentación.* La retroalimentación y la circularidad constituyen el modelo adecuado para una teoría de los sistemas interaccionales.
- *Equifinalidad.* Idénticos resultados pueden tener orígenes distintos porque lo decisivo es la naturaleza de la organización, de la misma manera diferentes resultados pueden ser producidos por las mismas “causas”. Lo anterior se debe a que los parámetros del sistema predominan por sobre las condiciones iniciales, de lo anterior se deduce que

en las relaciones entre personas, esto es en las interacciones, las características de la génesis o el producto final son mucho menos importantes que la organización de la interacción.

Existen algunos sistemas que se caracterizan por la estabilidad, y se dice que un sistema es estable con respecto a algunas de sus variables si estas variables tienden a permanecer dentro de límites definidos. Entre estos sistemas se encuentran las relaciones estables, es decir aquellas que son importantes y duraderas para los participantes, como las relaciones maritales y familiares, pero ¿qué es lo que hace que estas relaciones perduren a pesar de los problemas existentes? Además de la motivación y el simple hábito, los autores (Watzlawick et al. 1967) consideran que existen factores identificables intrínsecos al proceso de la comunicación que sirven para vincular y perpetuar una relación. En toda comunicación los participantes se ofrecen entre sí definiciones de su relación, cada uno trata de determinar la naturaleza de la relación, del mismo modo cada uno de ellos responde con su propia definición de la relación, que puede confirmar, rechazar o modificar la del otro. Este proceso es tan importante en una relación estable que si quedara fluctuante o sin resolver, esto es si no se estabilizara, la relación se disolvería; podría decirse que esta estabilización constituye la regla de la relación.

### **2.2.2 Violencia intrafamiliar**

Los seres humanos nos caracterizamos por ser capaces de establecer relaciones constructivas en las que experimentamos amor y cuidado hacia nuestros semejantes, pero también somos capaces de establecer relaciones destructivas en donde el odio y la violencia están presentes; el problema se da cuando la violencia es la modalidad relacional que priva sobre las otras formas de relacionarnos. Pero definamos que entendemos por violencia, Michaud (citado por Perrone y Nanini en *Violencia y abusos sexuales en la familia. Una visión sistémica de las conductas sociales violentas*, 2004) propone la siguiente definición “Hay violencia cuando, en una situación de interacción, uno o varios actores actúan de manera directa o indirecta, de una sola vez o progresivamente, afectando a otra persona o a varias en grados variables ya sea en su integridad física o en su integridad moral, ya sea en sus posesiones o en sus participaciones simbólicas y culturales” Linares (2002) por su parte define a la violencia como “la manifestación de un fenómeno interaccional en el que todos los que participan son psicológicamente responsables. Bajo estos criterios, cualquiera puede llegar a ser violento, siendo la violencia una respuesta a un orden en el que los actores pueden especializarse como emisores, receptores o participantes”.

Maturana (citado por Linares, J. en *Del abuso y otros desmanes*, 2002) define a los seres humanos como animales amorosos y si el ser humano es el ser social por excelencia,

entonces el amor es la noción que funda lo social hasta el punto de que puede afirmarse que sólo son sociales las relaciones basadas en el amor, pero del otro lado está el desamor y con ello el maltrato, el cual es la primera y más directa consecuencia de la interferencia del amor. Así como somos animales amorosos también somos animales maltratantes que en algún momento de nuestra vida incurriremos en alguna forma de maltrato dirigido en la mayoría de los casos a las personas con quien convivimos y que son las más importantes para nuestras vidas, pero aceptar no significa legitimar es por ello que se requiere de un esfuerzo permanente pero inexorable para luchar contra la condición maltratante del ser humano.

Así como las personas somos capaces de actuar positiva o negativamente, también en la familia existen contradicciones. La familia puede ser un lugar de crecimiento y de sufrimiento en el que se conjugan sentimientos positivos y negativos, en donde se construye la identidad y la individuación o la indiferenciación y la alineación; es en su seno donde se dan los mayores afectos pero también los sufrimientos más intensos. En la familia se aprende la diferencia y la autoridad, el respeto de las reglas, la tolerancia a la frustración, la experiencia del compromiso y de la negociación, pero si estos aprendizajes no se llevan a cabo, aparece la violencia, y ésta se convierte en el modo habitual de resolver los conflictos familiares y sociales (Perrone y Nanini, 2007).

Las teorías psicoanalítica y sistémica permitieron desacralizar a la familia y mostrar lo que antes pertenecía a la intimidad familiar, se puso a la vista que dentro de la familia existía violencia y abusos; ello no quiere decir que antes no existieran pero pertenecían al ámbito de lo privado, y es hasta que se da una mayor disposición social que éstos se trasladan al ámbito público. Actualmente existe una tendencia a asimilar espacio familiar y espacio social, derrumbando la idea que se tenía de que en el ámbito de la familia las personas podían sustraerse a la ley general e igualitaria. Con estos cambios la violencia y los abusos dejaron de verse como aberraciones inevitables del comportamiento humano y se vieron como conductas inaceptables y modificables; la terapia familiar empezó a considerar a la familia como la unidad de comprensión y solución de los fenómenos de violencia, justamente porque es allí donde tiene más posibilidades de surgir.

En la teoría de la comunicación se evoca el concepto *secuencias comunicacionales*, entendiéndose por secuencia a la unidad de análisis no causal que integra las transacciones interpersonales. Una transacción es la relación que hay entre dos mensajes contiguos y una secuencia puede comprender varias transacciones. En las familias con interacciones de tipo violento existen algunas reglas de funcionamiento comunes, así como determinadas constantes en las secuencias de comunicación. El acto violento no representa una forma de desorden, sino que obedece a un orden prioritario, que resulta

de las secuencias circulares, de interacciones y de mensajes repetitivos intercambiados entre los protagonistas.

Para Perrone y Nanini (2007) la primera etapa para intervenir consiste en entender y describir lo siguiente: la compleja dinámica relacional que se da en las familias con transacción violenta, las diferentes formas que adopta la violencia, y el modo en que cada integrante participa en el surgimiento del acto violento. Para introducir una lógica diferente en el análisis de la violencia, adoptan cuatro premisas básicas que permiten encarar el problema de manera dinámica y desde una perspectiva sistémica de cambio, donde se estudia la participación de cada persona en el funcionamiento del sistema y se considera que cada uno tiene que hacerse y pensarse responsable de su comportamiento.

- *Primera premisa:* La violencia no es un fenómeno individual sino la manifestación de un fenómeno interaccional, su explicación se da en un contexto relacional ya que es el resultado de un proceso de comunicación particular entre personas.
- *Segunda premisa:* Todos los que participan en una interacción se hallan implicados y son por lo tanto responsables, quien provoca asume la misma responsabilidad que quien responde a la provocación.
- *Tercera premisa.* Todo individuo adulto, con capacidad suficiente para vivir de modo autónomo, es el garante de su propia seguridad; si no asume esta responsabilidad, estimula los aspectos incontrolados y violentos de la otra persona, con lo que organiza y alimenta una interacción de carácter violento.
- *Cuarta premisa.* Cualquier individuo puede llegar a ser violento, con diferentes modalidades o manifestaciones. La violencia y la no violencia, más que estados opuestos y excluyentes, corresponden a una situación de equilibrio inestable en un mismo individuo.

#### 2.2.2.1 Origen de la violencia

Perrone y Nanini (2007) consideran que los casos de violencia se presentan cuando la fuerza física se pone al servicio de la satisfacción del deseo, los más fuertes utilizan a los más débiles convirtiéndolos en sus objetos de placer. Sin embargo opinan que el deseo no se limita a la relación entre un objeto y un sujeto, sino que se trata de rivalizar contra los otros por la posesión del mismo objeto, el sujeto desea el objeto precisamente porque es el objeto del deseo de otros y su posesión le dará supremacía sobre sus rivales. El objeto es visto como un trofeo que da al ganador status ante los demás.

En un principio el uso de la fuerza física para lograr el objeto de placer es limitado por la religión, a través de la cual se impone un orden a los hombres para proteger a todos. Posteriormente se impone la razón del hombre, como sustituto de la voluntad de Dios,

esta razón se expresa en la ley a quien el hombre acepta sujetarse para evitar la exclusión y la soledad. El proceso de interiorización de la ley es complejo y contradictorio, algunos individuos lo interiorizan fácilmente en tanto que otros no logran hacerlo nunca. Este proceso consta de cuatro estadios. En el primero el sujeto cree que él mismo es la ley, la ley existe para los demás pero no para él, aquí predomina todavía la fuerza física. En el segundo estadio el sujeto llega a ser objeto de la ley, renuncia a su deseo pero sólo porque la ley lo amenaza y lo vigila. En el tercer estadio el sujeto percibe el deseo y lo arbitrario del otro como amenaza, la ley aparece como una instancia separada pero reconocida voluntariamente. En el cuarto estadio el sujeto se reconoce como un ser arbitrario y acepta que es necesario proteger a los demás de su deseo, la ley sirve para proteger a todos (Perrone y Nanini, 2007).

Las posiciones existenciales que el hombre adopta en sociedad según su grado de interiorización de la ley son: imponerse, afirmarse, integrarse, existir y crecer. En la posición de *imponerse* los individuos niegan la singularidad del otro e imponen su voluntad empleando la violencia; su manifestación pública es el vandalismo, la violación, el abuso sexual y la violencia en las relaciones. En la posición de *afirmarse* hay lucha y confrontación con el otro a quien se le reconoce, hay agresividad pero no violencia; se manifiesta a través de ritos que pueden ser violentos pero que no tienen como objetivo destruir. La *integración* se caracteriza por la profundización de la afirmación tendente a confirmar la propia identidad; se acepta la solidaridad, la interdependencia y la deuda transgeneracional. La posición de *existir* connota una manera de vivir en grupo reducida al mínimo evitando implicarse y tomar posiciones; se hace alianza con el más fuerte para imponerse a los otros o para someterse. La posición de *crecer* comprende las cuatro posiciones anteriores, supone ser consciente y tener la capacidad de introspección; su característica principal es la responsabilidad y la tolerancia. Cada individuo acomoda sus recursos como puede para llegar a la posición de crecer, pero al igual que en los estadios de interiorización de la ley algunos individuos se sitúan en una posición existencial durante largos periodos de su vida e incluso se quedan en ella (Perrone y Nanini, 2007).

De acuerdo a Linares (2002) el ser humano maltrata cuando no se siente amado y cuando está más interesado en dominar que en amar estableciendo con ello una cadena sin fin en la que la víctima de hoy será el verdugo de mañana. La cadena de maltrato es infinita porque es interactiva, el niño golpeado por sus padres tenderá a usar con sus hijos conductas violentas; el hijo maltratado con hiperexigencia e infravaloración maltratará con frustración y bloqueo emocional a su cónyuge y a sus hijos; y a su vez el maltratador recibirá maltrato de diferentes maneras. El maltrato es una vivencia tan cotidiana como el poder y el desamor y se ejerce de maneras muy distintas en contextos diferentes, aunque su importancia crece cuando se da en la familia. Como en tantos aspectos de la vida, en el

maltrato existe una gradación de situaciones que fluctúa entre el maltrato leve hasta el destructivo, y como consecuencia también existe una diferencia cualitativa por la intensidad del maltrato y la severidad de sus consecuencias, y de los mecanismos de control usados para evitarlo.

Linares (2002) plantea que el amor tiene distintos componentes que se entrelazan en el psiquismo humano y en la vida relacional, así como en cada una de sus manifestaciones. Entre ellos describe los siguientes:

- Reconocimiento, es un movimiento perceptivo que permite descubrir la existencia del otro. La interferencia del amor por el dominio puede traducirse en una negación del reconocimiento dando paso a la desconfirmación.
- Valoración, es un movimiento cognitivo que permite apreciar las cualidades del otro. Si las cualidades del otro entran en contradicción con las propias se produce la descalificación.
- Cariño-ternura, se sitúan en el espacio afectivo y suponen un compromiso emocional, una entrega al otro. Cuando el poder interfiere con el amor, el cariño y la ternura se convierten en historias de confrontación y luchas por el poder, en donde el fondo del asunto es exigir al otro que cambie.

Estos tres elementos están presentes en las dos modalidades de amor de mayor relevancia: el amor conyugal o de pareja y el amor parento-filial. Sin embargo en el terreno pragmático existen otros elementos que están presentes en cada modalidad. En el amor conyugal predominan el deseo y el sexo aunque también tienen un lugar importante las tareas domésticas y el trabajo invertido en la educación de los hijos; y en el amor parento-filial predominan la sociabilización y el cuidado, los hijos tiene que ser preparados por los padres para integrarse a la sociedad en forma armoniosa, aprendiendo a respetar sus normas y a protegerse adecuadamente.

#### 2.2.2.1.1 Manifestaciones, consecuencias, evolución y secuelas de la violencia

Para Perrone y Nanini (2007) la violencia adopta principalmente las siguientes formas: *violencia agresión*, es la que se da entre dos personas que tienen una relación simétrica; *violencia castigo*, es la que se da entre dos personas que tienen una relación complementaria y; *violencia castigo con simetría latente*, se observa cuando el sujeto que está en la posición baja, se resiste a pesar de los riesgos que ello implica.

En la relación simétrica, la escalada de violencia desemboca en una *agresión mutua*, después de la agresión hay un paréntesis de complementariedad que los autores denominan pausa complementaria. Durante esta pausa el que ejecutó el acto violento

pide perdón al agredido dando paso al momento de la reconciliación, durante este momento ambos están dispuestos a pedir ayuda a un terapeuta o a una instancia social, pero luego pueden rechazar la ayuda por considerar que han encontrado el equilibrio relacional y que ya no habrá más violencia. En este tipo de violencia, la identidad y la autoestima están preservadas porque el otro es reconocido y las secuelas psicológicas son limitadas. El pronóstico es positivo porque ambos participantes están conscientes de la incongruencia de los episodios violentos y quieren dejarlos atrás.

Cuando la relación se da en condiciones de desigualdad, la violencia toma forma de *castigo*. El que representa la parte fuerte considera que el otro se merece un castigo por haber realizado alguna acción reprobable desde su punto de vista y debe recibirlo sin rebelarse. En este caso la violencia es unidireccional, íntima y sin pausas porque ambos participantes creen que deben comportarse de la manera en que lo hacen por lo que no hay un incentivo para parar. El violento agrede al otro para obligarlo a ser conforme cree que debe de ser y el receptor recibe el castigo porque piensa que se lo merece y que es por su bien. En este tipo de violencia la identidad de la parte débil está afectada puesto que se le niega el derecho a ser él. El pronóstico es reservado por la falta de empatía del agresor y las secuelas que hay en el receptor, además de que difícilmente alguno de los participantes se acerca a solicitar apoyo. Generalmente la petición de ayuda proviene de un tercero preocupado por la situación que están viviendo los implicados.

Una variante de la violencia castigo es la violencia *castigo con simetría latente*, en ella el sujeto más débil en la relación no está dispuesto a someterse sin dejar de pelear, lo que intensifica el castigo en una clara decisión del emisor para quebrar la voluntad del receptor quien continua mostrando desacuerdo y oponiéndose. En ocasiones el débil logra imponerse y la agresividad contenida se vierte sobre aquel que lo castigaba. Este tipo de situaciones se presenta en familias en las que existe una figura de autoridad muy rígida y dominante que presta poca atención a las necesidades y demandas de los otros propiciando en ellos sentimientos de frustración y coraje, los cuales se manifiestan cuando la figura de autoridad pierde la fuerza que le daba la posibilidad de imponerse. La pérdida del poder puede darse como consecuencia de la edad, de la pérdida de la salud y de un descalabro económico, entre otros; y a su vez la obtención de poder puede darse porque el receptor de la violencia pasa a ocupar un lugar importante en la familia.

Perrone y Nanini (2007) opinan que existen fenómenos que componen y organizan el contexto relacional de la violencia, es decir la forma en que ésta se repite, los miembros de la pareja construyen el consenso en que la violencia es permitida y se limitan a él, con ello no quiere decir que exista un acuerdo explícito de pelear en determinadas circunstancias, se trata de una trampa relacional en donde la violencia aparece como una

necesidad de mantener el equilibrio. Este acuerdo implícito comprende tres aspectos: el espacial, que se refiere al lugar en que se admite la violencia; el temporal, es el momento en el que se desencadena; y el temático, que depende de las circunstancias o contenidos de comunicación que desencadenan el proceso, por ejemplo los celos. Cuando las reglas implícitas en este contrato son transgredidas por uno de los miembros, el otro puede permitirse romper el acuerdo. Una de las características de la interacción violenta es la manera en que cada uno puntúa la secuencia, el comportamiento de uno sirve para justificar el comportamiento del otro, por ejemplo una mirada desencadena un episodio de celos que justifica un acto violento, de ahí la importancia de detectar las activaciones puntuales porque constituyen la justificación de los comportamientos violentos de los actores.

En seguida se describirán las fracturas que muestran los comportamientos violentos en la construcción del sistema de creencias de los que participan en la violencia. Cuando dos o más personas construyen una relación, cada una lleva un sistema de creencias diferente, el encuentro de estos sistemas no es cualquier cosa y se requiere de respeto para que ambos miembros de la pareja puedan aceptar la singularidad del otro, reconociendo su sistema de creencias sin querer reducir las diferencias. Existen personas que viven las diferencias como amenazas, a este grupo pertenecen los actores de comportamientos violentos, quienes no pueden aceptar que el otro decida algo diferente porque se sienten vulnerados. Los sistemas de creencias de estos individuos contienen modelos formales e idealizados acerca de cómo debe ser una buena relación por lo que frecuentemente las altas expectativas puestas en la relación no se cumplen y, para no perder las ilusiones puestas, algunos se ven obligados a reducir al otro al silencio o a impedirle que muestre las diferencias para imponerle su propio sistema de creencias, ello generalmente lo hacen a través de la violencia pues difícilmente el otro integrante de la pareja aceptaría ser reducido y acatar una realidad distinta de la suya (Perrone y Nanini, 2007).

Para Perrone y Nanini (2007) en los casos de *violencia agresión* se observa una búsqueda permanente de simetría en las relaciones, a través de la provocación y de la insumisión. Los actores de este tipo de violencia suelen presentar desórdenes del comportamiento, concretamente aquellos que tienen que ver con el control de los impulsos, con los problemas de adaptación y con los trastornos de la personalidad; en los casos de insumisión extrema se puede llegar al suicidio para adquirir la posición más alta. La forma en que evoluciona la *violencia castigo* es diferente y se presenta de una manera más riesgosa para el agredido, llegando al grado de que reprima su agresividad a tal extremo que le resulte difícil defenderse en cualquier ambiente lo que lo convierte en el blanco de las agresiones de los otros minando su autoestima y provocando en él sentimientos de indignidad e incapacidad y de no merecer el respeto de los demás; los actos de suicidio se

presentan como una forma de liberación para los otros. En el caso de la *violencia con simetría latente* la problemática central es la explosión de la agresividad como consecuencia de haber estado contenida durante largo tiempo y haber tenido que soportar la opresión de otros, por lo que cuando tienen el poder pueden llegar a actos de crueldad y abuso contra el antiguo agresor; en estos casos son frecuentes los trastornos psicossomáticos, las fugas y los intentos de suicidio; el suicidio es generalmente un acto de venganza contra quien le provocó la humillación y el sufrimiento, para hacerlo sentir culpable y castigarlo.

#### 2.2.2.1.2 Mecanismos que posibilitan el control de la violencia

Perrone y Nanin (2007) consideran que existen dos maneras de salir de la violencia: las salidas de evitación y las de resolución, en las primeras los actores encuentran los medios para prevenir el acto violento pero no modifican las condiciones que conducen a la violencia; y en las segundas se tiende a modificar las condiciones en que ésta aparece. Tanto en las relaciones simétricas como en las complementarias ambos tipos de salidas son usados consecutiva y simultáneamente.

En las relaciones simétricas, las salidas de evitación comúnmente empleadas son: la salida complementaria en donde uno de los sujetos acepta la superioridad del otro adoptando una posición inferior a través de adoptar un síntoma para sustraerse a la relación simulando por ejemplo un desmayo; el ritual es otra forma de evitar la violencia, uno de los miembros hace una maniobra para separarse momentáneamente; el llamar a un tercero; y en los casos extremos la separación puntual o la ruptura definitiva.

En las relaciones complementarias, que es donde se presenta la violencia de tipo castigo, quien puede encontrar estrategias de transformación de la violencia es quien se encuentra en la posición baja, ya que el que se encuentra en la posición alta no tiene interés en detener la violencia. Las técnicas que normalmente utiliza el agredido son buscar alianzas con externos, descubrir y utilizar una debilidad del agresor, experimentar síntomas, pedir perdón, separarse temporal o definitivamente, y solicitar la intervención de un tercero.

Las salidas de resolución que se han podido identificar en los casos de personas que han resuelto el problema son: interiorización de la ley, le sirve al individuo para regular su propia violencia; cambio del sistema de creencias; cambio del consenso implícito; cambio de representación; aprendizaje ligado al estado bioquímico; metacomunicación; y reguladores internos. Las salidas de resolución generalmente son utilizadas en forma simultánea.

Los autores coinciden en señalar que cuando se trata de organizar las intervenciones en familias con relaciones violentas es importante establecer un protocolo de tratamiento. El trabajo se hace en la perspectiva de la *aceptación de la diferencia y de las alternativas de la violencia*. Cuando se habla de la aceptación de la diferencia, es importante que cada quien exprese lo que entiende por violencia para confrontar las definiciones de cada uno; conocer lo que hiere y lastima al otro puede tener el efecto de desactivar los procesos que llevan a la violencia. Cuando se plantean las alternativas de la violencia, es importante saber que cuando la violencia se detiene dará lugar a otros problemas de la relación que serán la verdadera materia de la terapia, aquí es prioritario establecer ritos y procesos de desviación o bloqueo de la violencia para que la terapia pueda empezar, pues ésta comienza cuando la violencia se detiene y pueden abordarse otras cuestiones de la relación.

Comprometer a los participantes a *parar la violencia es el primer paso en la terapia y condición para su continuación pues de lo contrario parecería que no hubiera alternativa a la violencia*. En los casos de violencia simétrica el trabajo se hace en presencia de todos los protagonistas; en la violencia complementaria debe hacerse en la medida de lo posible, primero con el actor en posición alta y después con el que ocupa la posición baja y; en el caso de la violencia complementaria con simetría latente es conveniente trabajar primero con quien ocupa la posición alta.

Los pasos que Perrone y Nanini (2007) recomiendan seguir con independencia del tipo de violencia de que se trate son:

- Diagnosticar el tipo de violencia para emplear el tipo de intervención adecuada; el relato que el paciente haga de su vivencia, de los hechos, de su posición existencial y, de la importancia y las intenciones que le atribuya al otro, serán parámetros esenciales para determinar el tipo de violencia que se da en la relación.
- Transmitir el significado de la ley; esto es importante que quede claro ya que ninguna acción terapéutica debe ejercerse al margen de la ley, el terapeuta debe hacer saber a los clientes que la ley existe y que todos los integrantes de una comunidad, incluyéndolo a él deben apegarse a ella.
- Introducir el relé; la aceptación de un relé como mediador denota el compromiso de la familia en el proceso terapéutico y abre la posibilidad de utilizar recursos inmediatos externos para controlar la violencia.

Una vez que se determina el tipo de violencia las etapas del tratamiento difieren. Para el caso de *violencia agresión* se recomienda: Analizar el sistema de creencias de los pacientes para tener acceso a su lógica de pensamiento y comportamiento, en esta etapa

es importante explorar la definición de violencia de la familia. Buscar alianzas con todo el sistema para posibilitar un reconocimiento mutuo del sufrimiento y de la responsabilidad en cuanto al surgimiento de la violencia. Introducir un tercero, de preferencia alguno de los miembros de la familia o un ritual para que intervenga en caso de interacción violenta, por lo general la realización del rito le corresponde al que ejerció la acción violenta. Reencuadrar las actividades puntuales sustituyendo las imágenes que desencadenan la violencia por otras imágenes alternativas. Realizar cambios en el consenso implícito rígido. Utilizar la pausa complementaria como la excepción que establece la diferencia teniendo cuidado de no desresponsabilizar a los actores debido a que el sistema de reparación asociado a la pausa no guarda proporción con el acto violento, se debe prohibir la reparación inmediata del acto violento para volver imposible la desculpabilización. Integrar reguladores, como un contrato de no agresión, para disminuir las respuestas violentas. En su libro, Perrone y Nanini (2007) plantean que una vez detenida la violencia es posible que emerjan otros síntomas que se habían mantenido ocultos, como la depresión y el narcisismo, planteándose la necesidad de tener un tratamiento que vaya más allá de la terapia de la violencia.

El tratamiento de la *violencia castigo* presenta más dificultades que el de la *violencia agresión* a causa de la posición defensiva y hostil de los sujetos que ejercen la violencia sobre otros. Para su tratamiento, cuando se logra la alianza con el actor violento, se recomienda: Analizar el sistema de creencias de los participantes pero sobre todo del que se encuentra en la posición alta para entender por qué considera al otro como un objeto. Buscar la alianza con el actor emisor, ello no significa justificar y legitimar la violencia ejercida, sino abstenerse de formular juicios de valor y hacer ver a todos que la violencia es relacional. Cambiar ciertas representaciones introduciendo representaciones nuevas y sorprendentes con el fin de bloquear la interacción violenta. Reencuadrar las actividades puntuales para bloquear el pasaje al acto violento. Cambiar el sistema de creencias para abrir la posibilidad de modificar la manera de ordenar el mundo y los lugares que se atribuyen a las otras personas. Incorporar reguladores como la firma de un contrato o asistir a sesiones de manejo de la ira.

Cuando no es posible la alianza con el que ejerce la violencia se recomienda trabajar con el actor en posición baja, utilizando las siguientes secuencias: Cambiar la representación de sí mismo y la de sus relaciones con la persona violenta. Alentar y modificar el equilibrio de la relación desigual buscando apoyo exterior. Convencerlo de su derecho a reivindicar la igualdad transmitiéndole la convicción de que el respeto es un derecho irrenunciable y que por lo tanto debe exigirse. Cambiar el sistema de creencias ya que sus convicciones y la idea que se hace de su lugar y del papel que ha representado en la relación con el otro han contribuido a mantenerla en posición de víctima. Perrone y Nanini (2007) consideran

que estos cambios pueden hacer emerger otras problemáticas y que el fin de la violencia marca el comienzo de una etapa en la que salen a la luz otros conflictos que pueden ser tratados en un clima más propicio para el proceso terapéutico.

Las situaciones de *violencia castigo con simetría latente* son más difíciles de seguir y de tratar en un ambiente terapéutico, ya que debido al tipo de sentimientos de injusticia que se desencadenan en el sujeto que ha sido víctima de violencia su tratamiento se da más frecuentemente en el ámbito educativo y legal, el depositario de la violencia difícilmente acepta al terapeuta ya que lo considera un actor con posición alta al que no está dispuesto a someterse. En estos casos la terapia inicia con el receptor y posteriormente se intenta incorporar a la familia en el proceso, sobre todo para acompañar a los antiguos agresores en la difícil evolución de la relación y en la creación de las condiciones para una eventual restauración del vínculo afectivo. Las intervenciones que se sugieren son: Instaurar un marco pragmático de seguimiento utilizando sesiones breves de contención apelando a terceros no implicados en el conflicto. Trabajar el sentimiento de abandono, impotencia e injusticia. Trabajar el tema del resentimiento y las fantasías de venganza tratando de mostrar alternativas no violentas. Canalizar su capacidad de liderazgo poniendo de relieve las cualidades y competencias que adquirió por la situación que vivió. Trabajar con la familia y otros subsistemas para crear un contexto de contención.

#### 2.2.2.2 Maltrato infantil

Una vez que se hablado de la violencia en general, ahora el enfoque se basará en el maltrato a los infantes en particular, pero antes se hará una breve descripción de lo que se entiende por maternidad y paternidad responsable.

La maternidad y paternidad responsable es la forma como el varón y la mujer cumplen sus obligaciones con sus hijos y con ellos mismos proporcionándoles los bienes materiales y espirituales necesarios para su subsistencia. Ambos padres deben satisfacer las necesidades de sus hijos en cinco áreas fundamentales: la biológica, la psicológica, la socio-cultural, la económica y la educativa (CARE-PERU, 1999).

En el área biológica las responsabilidades de la pareja son: cuidar la salud física de ellos mismos y de sus hijos, propiciar que sus hijos tengan tiempo para jugar, pasear y convivir con sus amigos y parientes, decidir de manera consciente e informada el número de hijos que se desee tener y el momento apropiado para ello. En el área psicológica son: dar confianza y aliento a sus hijos para que se sientan seguros, manifestarles amor y comprensión a través de actitudes y gestos concretos como acariciarlos y jugar con ellos, dedicarles tiempo para compartir sus inquietudes y ayudarles en sus estudios. En el área socio-cultural son: enseñar a los hijos a relacionarse positivamente con las demás

personas, comportarse correctamente para dar un buen ejemplo a sus hijos y transmitirles las costumbres y valores propios de la comunidad en que se desarrollan para ayudarlos a formar su identidad. En el área económica son: proveer a la familia de los ingresos necesarios para la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, vivienda, vestido, educación, esparcimiento, cultura, etc., no permitir que los niños trabajen en perjuicio de su salud, sus estudios y de su recreación. En el área educativa son: enseñarles a los hijos a ser disciplinados y a respetar a la familia, profesores, compañeros y a todas las personas de su entorno, orientarlos en el cuidado de su salud física y mental (CARE-PERU, 1999).

Lo anterior se refiere a la paternidad y maternidad responsable, pero sabemos que no siempre ambos géneros asumen de igual manera su responsabilidad, atravesados por una cultura patriarcal los hombres en general consideran que la crianza de los hijos es responsabilidad de las mujeres. Actualmente se define la masculinidad patriarcal como una construcción social dominante sobre otras construcciones de género, lo que a primera vista supone ventajas para los hombres, también representa la existencia de efectos negativos del modelo patriarcal sobre éstos, especialmente en lo que respecta al plano de los sentimientos y los afectos. Desde el sistema social patriarcal los hombres deben comportarse, sentir y pensar según diversos mandatos sociales. El hombre debe ser todopoderoso, insensible e inexpresivo, fuerte, preñador, heterosexual, mujeriego, tomador, omnisapiente, referente de la humanidad, siempre listo para la acción, dominador, protector, responsable, serio, frío y calculador. Estos mandatos no ayudan a los hombres a vivir la paternidad de un modo afectuoso ni responsable.

En los últimos años, como consecuencia de los cambios que se han venido dando en la estructura y la dinámica familiar, ha habido diversos cuestionamientos al modo tradicional de comprender y ejercer la paternidad. Se está transitando lentamente de una figura paterna centrada únicamente en obligaciones económicas y ejercicio de autoridad a una concepción de paternidad que enfatiza las relaciones basadas en el afecto y en la cercanía que los hombres pueden y deben establecer con sus hijas e hijos, dejando de lado la idea tradicional que planteaba que esa era una actividad eminentemente femenina y que por lo tanto el ejercerla era responsabilidad de la madre e incluso cuando está faltaba tal comportamiento era ejercido por otra figura femenina.

La paternidad responsable consiste en asumir responsabilidades en el cuidado de los hijos y de las hijas, no sólo en responder a sus necesidades económicas. Un padre responsable debe brindar calidad de vida en términos afectivos, involucrarse desde el momento de la procreación y contribuir activamente en la educación de los hijos e hijas, así como en el cuidado de la salud. Implica no solamente dar un apellido y reproducir el esquema de ser

hombre y padre, sino que debe replantearse dicho rol a funciones orientadoras, educadoras, ser amigo solidario y acompañante en el proceso de crecimiento, roles que tradicionalmente son asignados a la madre. Se trata de que los padres estén más atentos a las necesidades vitales de la vida de un ser humano (Mora, 2009).

Una vez bosquejado lo que se entiende por maternidad y paternidad responsables, nos enfocaremos a dos estudios sobre el maltrato infantil. Algunas investigaciones han enfocado la atención de la violencia en los niños maltratados, en tanto que otras lo han hecho en las características de los padres que maltratan, y en particular en la relación madre-niño, sin embargo el estudiar el problema desde una perspectiva unilateral limita una comprensión global de la familia que maltrata. Cirillo y Di Blasio (1991) adoptan un modelo de intervención que pone la atención en las estructuradas y complejas dinámicas familiares que se vinculan a la violencia, más que en las problemáticas particulares de los individuos; y siguiendo una línea similar Linares (2002) propone algunas ideas a propósito del maltrato parento-filial como la consecuencia de los juegos maltratantes que la familia lleva a cabo.

#### 2.2.2.2.1 Modelo que pone la atención en las estructuradas y complejas dinámicas familiares que se vinculan a la violencia

Este modelo que permite integrar el nivel de funcionamiento individual con el de los determinantes socioambientales a través del nivel intermedio relativo a los modelos relacionales del grupo familiar está fundado sobre la metáfora del juego. Cirillo y Di Blasio (1991) utilizan el concepto de “juego familiar” para describir el mundo donde las relaciones entre todos los miembros de la familia están organizadas y se desenvuelven en el tiempo. Para ellos, la metáfora del juego permite integrar el nivel individual con el supraindividual, representado tanto por el funcionamiento familiar como por el social. De este modo, a las emociones, a los comportamientos y a las estrategias de cada uno de los miembros de una familia se les reconoce una autonomía relativa, aunque todos están estrechamente integrados en la organización interactiva que lo engloba.

Cirillo y Di Blasio (1991) plantean que al igual que las familias que desembocan en un síntoma psiquiátrico en un hijo, las familias que desencadenan el comportamiento del maltrato infantil tienen un tipo de juego familiar. Opinan que además de factores de orden individual como el haber estado expuestos de niños a maltratos, y sociocultural tales como estar expuestos a un alto grado de estrés relacionado con la marginalidad social, se une a nivel familiar un tercer factor, que es el de la peculiar evidencia del juego de la familia que maltrata, este juego se manifiesta ante los ojos del terapeuta, a diferencia del juego encubierto y huidizo de la familia psicótica. En la familia psicótica el

conflicto conyugal pocas veces es abierto, en cambio en la familia que maltrata el conflicto conyugal explota de modo violento y manifiesto. En el juego psicótico, el complejo enredo de las alianzas y las coaliciones está encubierto y negado, por el contrario, en el caso de la familia que maltrata, los bandos están claramente definidos, exhibidos de manera provocativa y descarada, hasta que la violencia de uno de los padres se manifiesta contra uno de los hijos que milita en el bando del otro padre. Para ellos el descubrimiento del juego es primordial ya que permite enfrentar a cada miembro de la familia con una revelación acerca de las intenciones encubiertas de las estrategias propias y de los otros. Esta situación puede presentarse también en los casos en que abuela y madre contribuyen a la crianza y mantenimiento del nieto-hijo, por ausencia real o funcional del padre, y el nieto prefiere a la abuela propiciando el enojo de la madre quien considera que la preferencia del nieto por la abuela es injusta.

Cirillo y Di Blasio (1991) hacen dos tipologías de las familias que maltratan distinguiendo entre las familias en las que el papel del niño maltratado es insignificante y aquellas en las que los hijos se utilizan para mantener el juego relacionado con el maltrato. En la primera categoría están las familias en las cuales el padre que maltrata o descuida se presenta como incapaz para hacer frente al deber de criar y atender a los niños pequeños. En la segunda categoría entran las familias en las cuales es objeto de maltrato o descuido un hijo específico de más de dos años que refuerza con su comportamiento los mecanismos relacionados con el desencadenamiento de la violencia. El grupo de juegos familiares que se presenta en la primera categoría son definidos como *la incapacidad de los padres como mensaje*. En cambio, los juegos familiares destacables de la familia de la segunda categoría son del tipo *chivo expiatorio*.

#### *Incapacidad de los padres como mensaje*

Una característica de estos juegos es que el adulto que maltrata al menor lo hace para enviar un mensaje a un familiar que se muestra desinteresado hacia este adulto. Es para decirle mira lo que hago porque tú no me haces caso y el reproche puede estar dirigido al otro padre, a la abuela o a un hijo predilecto.

Generalmente el reproche está dirigido al otro padre. Uno de los padres golpea al hijo por ira contra el compañero indiferente o ausente. No obstante que el progenitor que maltrata puede ser el padre o la madre y pueden vivir juntos o separados, como lo más común es que sea el varón quien se ausenta real o prácticamente, Cirillo y Di Blasio (1991) generalmente se refieren a la madre como quien se queda con los hijos. El maltrato del niño es la forma en que se muestra un complejo entretelado de sentimientos en el cual la madre se debate: por un lado, con una intolerancia hacia el hijo descargado por el padre

como una carga que le permite a aquel gozar de la vida mientras ella se encuentra totalmente oprimida, por otro lado con una atención obsesiva para demostrarle al ausente que no le hace ninguna falta, pero cuando siente que el niño no responde afectuosamente a sus cuidados, esta atención se convierte en maltrato.

Frecuentemente el destinatario del mensaje “no soy capaz de crear a mis hijos” no es el cónyuge sino el progenitor del padre inepto. En esta situación el maltrato es crónico y no agudo y puede manifestarse a través de negligencia en el cuidado del hijo. La madre maltrata al hijo para castigar a la abuela por haberla descuidado de pequeña con la esperanza de que la abuela rescate al nieto. Sin embargo tal maniobra está condenada al fracaso porque si la abuela rechaza cuidar al nieto, la madre se sentirá enojada con el niño por no haber sido capaz de conseguir el amor de la abuela; y si la abuela se vuelca de amor por el nieto, la madre se sentirá excluida de esa relación diádica y celosa de que su hijo si fue capaz de despertar en la abuela el amor que ella no pudo lograr.

Un tercer destinatario del mensaje de la incapacidad de los padres puede ser un hijo, generalmente el primero, que se incorporó al sistema conyugal mientras los otros hijos están fuera del juego.

#### *El maltrato del chivo expiatorio*

En este tipo de maltrato la activa participación del niño mantiene el juego patógeno, el niño es un emisor intencional de mensajes extraídos de una gama de mensajes posibles. Con sus actitudes el niño provoca de alguna manera a uno de los cónyuges quien se desquita de él lastimándolo.

En ocasiones el hijo maltratado es hijo de sólo uno de los cónyuges y mantiene una relación cercana con su familia de origen, generalmente el otro padre está ausente por lo que no tiene manera de recurrir a él. Es como el patito feo en la nueva familia de uno de los padres a la que no le interesa adaptarse y lo hace evidente. El juego que sostiene el maltrato es mantenido también por el niño, esto no quiere decir que él sea cómplice del maltrato pase lo que pase sigue siendo una víctima pero sus estrategias en la nueva familia lo han hecho el blanco del maltrato.

Otra forma de maltrato es el incesto, sobre todo el que se da entre un padrastro y una hijastra, La hijastra que generalmente es mayor que los hijos de la pareja asume un papel de madre sustituta para sus hermanos y pareja sustituta para el padrastro con quien se identifica más que con su madre.

Otro grupo familiar en donde el maltrato se sostiene por una parte activa desarrollada por el hijo, es aquella en la que los cónyuges se enfrascan en un conflicto violento pero sin salida e invitan a alguno de los hijos a participar, quien se pone de parte del que considera más débil propiciando con ello que el enojo del “más fuerte” se dirija hacia él y se desencadene el maltrato.

Otra variante de cuando el hijo se pone de defensor del padre “débil” se presenta en los casos de separación conyugal, cuando el hijo considera que el que se fue está viviendo una situación miserable porque el otro lo echó. De este modo el niño está por un lado lleno de compasión por ese padre solo y por el otro está lleno de enojo contra la madre que lo ha privado de la cercanía del padre. La clásica división del tiempo del hijo de padres separados contribuye a la idealización del padre bueno y permisivo y la madre mala y exigente. En este entorno la desobediencia y la provocación del niño, así como su continua defensa del padre le resultan a la madre como una injusta traición provocando el maltrato de ésta hacia él.

El tratamiento del conflicto no debe limitarse a la exploración de los motivos de insatisfacción de cada uno, la atención debe concentrarse en la especificidad de las jugadas a las que la pareja recurre. La estrategia a la que cada cónyuge recurre se ha de buscar tanto en los respectivos contextos de aprendizaje como en el juego de influencia recíproca.

#### *El niño en el proceso del maltrato*

Para ampliar la descripción de los juegos, Cirillo y Di Blasio (1991) usan como esquema de referencia el elaborado por Selvini Palazzoli y otros (1990) para el análisis de los juegos psicóticos, en el cual utilizaron seis etapas para explicar el proceso. Sin embargo, en el caso de las familias que maltratan físicamente a uno de sus miembros, delinearon sólo cuatro fases como características:

*Primera etapa: El conflicto de pareja.* La familia en donde se desarrollará el maltrato sobre el hijo presenta en la primera etapa, un conflicto conyugal explícito sin salida aparente, con rupturas breves y amenazas de separación y reconciliación, dominada por la imposibilidad de estar juntos y de separarse. El conflicto perdura por la expectativa que cada uno de los integrantes tiene de poder modificar al otro, logrando con ello su rendición. En esta fase el niño es todavía un espectador del conflicto aunque expresa su desagrado con ansiedad e irritabilidad.

*Segunda etapa: La inclinación de los hijos.* Los hijos son empujados a entrar al campo de batalla y a ponerse de parte de uno de los padres, generalmente al que perciben como el

más débil quien le confía sus desilusiones conyugales. Aquí se colocan las bases de una coalición entre dos generaciones.

*Tercera etapa: La coalición activa del hijo.* El niño comienza a dirigir su hostilidad hacia uno de los padres, actuando en defensa del más débil contra el más fuerte, contra quien manifiesta sus propias emociones de miedo acompañadas con comportamientos de oposición y rebelión. Este comportamiento empieza a manifestarse incluso fuera de casa.

*Cuarta etapa: la instrumentalización de las respuestas emotivas del niño.* En la última etapa el juego familiar se vuelve cada vez más complejo, el niño asume la posición de instigador activo del maltrato. Los padres no se dan cuenta que las respuestas emotivas y de comportamiento del niño están ligadas con el conflicto de pareja y entonces el conflicto de pareja desemboca en problemas educativos del niño. Ante el supuesto problema educativo, ambos padres asumen formas de crianza totalmente opuestas, uno es permisivo y el otro autoritario, y el conflicto se traslada a esas formas de crianza. En ese momento el niño se da cuenta que sólo es un instrumento en la lucha de sus padres y se siente traicionado terminando por detestarlos a ambos y haciéndolos objeto indistintamente de sus reacciones de rabia, hostilidad y agresividad. Con esta actitud se vuelve al mismo tiempo víctima e instigador de la violencia, se transforma en protagonista activo, ayudando a perpetuar el juego del maltrato.

#### *Los sentimientos de abandono del progenitor que maltrata*

Uno de los resortes que impulsan al progenitor a ejercer violencia física en el hijo es el temor a la pérdida y el abandono, los padres que maltratan tienden a reaccionar a la separación con ansiedad y rabia. Las observaciones sobre estos padres muestran la presencia en ellos de una extrema sensibilidad a cualquier tipo de separación debido a que han vivido experiencias reales de abandono en su familia de origen y a que han sufrido repetidamente la amenaza de ser abandonados por sus propios padres. El padre reacciona violentamente no sólo por sus experiencias pasadas sino también porque se siente excluido de la coalición que se ha establecido entre su pareja y su propio hijo, dejándolo a él fuera del juego (Cirillo y Di Blasio, 1991).

#### 2.2.2.2 Modalidades de maltrato parento-filial

Linares (2002) considera que el maltrato parento-filial es una consecuencia del bloqueo del amor entre padres e hijos y hace un planteamiento de las principales modalidades de este tipo de maltrato diferenciando las que se refieren al plano psíquico y al plano físico, haciendo la aclaración de que esta distinción es artificial pues el maltrato físico añade necesariamente el psíquico y el maltrato psíquico no carece de implicaciones físicas.

Cabe repetir la aclaración que se hizo en el sentido de que esta situación puede presentarse también cuando abuela y madre contribuyen a la crianza y mantenimiento del nieto-hijo por ausencia real o funcional del padre. Esta situación se está dando cada vez con mayor frecuencia como consecuencia de los cambios en la estructura social que se están presentando en la actualidad, en donde los casos de separación conyugal y de madres solteras son cada vez más frecuentes y la madre regresa o se queda a vivir en el hogar paterno por conveniencia o por insolvencia económica.

### *Maltrato psíquico*

Las situaciones de maltrato psicológico pueden agruparse en los siguientes contextos relacionales:

*Con triangulación.* Ésta se da cuando los hijos o alguno de ellos se incorporan a los juegos relacionales de los padres; para que se produzca se requieren dos condiciones relacionales básicas: conflictos conyugales y un interés razonable de los padres por los hijos. Este tipo de maltrato tiene lugar cuando la parentalidad se ve afectada por la disarmonía conyugal, y la utilización de los hijos en beneficio propio está por encima de la atención de sus necesidades. Los cuatro tipos de triangulación son: manipuladora, desconfirmadora, equívoca y complementaria. En la *triangulación manipuladora* los padres envían mensajes a los hijos requiriendo su colaboración y ofreciendo a cambio un trato preferencial, la demanda puede hacerse por parte de uno o ambos padres y generalmente a uno de los hijos, el hijo que recibe el mensaje se ve sometido a intensos conflictos de lealtades y miedos de perder relaciones importantes. La *triangulación desconfirmadora* es una situación relacional en la que los hijos son invitados en una primera instancia a participar en los juegos conflictuales de los padres pero después son sacados de la cancha ya que el pleito conyugal es más interesante que el parental. La *triangulación equívoca* se presenta cuando los padres consideran recíprocamente que el otro se ocupa del hijo y se desatienden de él dejándolo en un desamparo emocional y relacional. En las tres triangulaciones descritas predominan las relaciones simétricas en la pareja parental; pero en la *triangulación complementaria* el tipo de relación en la pareja es complementaria y el tipo más común de este tipo de triangulación es el abuso sexual, en el que uno de los cónyuges abusa del hijo con el conocimiento del otro.

*Con privación.* Se presenta cuando los hijos no constituyen la prioridad de los padres, los cuales se ocupan de satisfacer sus necesidades individuales y/o de pareja. En este caso el maltrato seguirá cauces distintos según lo que ocurra con la sociabilización, cuando el desinterés de los padres cristaliza en un patrón de alta exigencia puede darse una

hipersociabilización, si en cambio el desinterés se da con una aparente hiperprotección es probable que la socialización fracase propiciando desadaptación y desajustes sociales.

*Con caotización.* Se presenta cuando se combinan conyugalidad disarmónica y parentalidad primaria deteriorada, los hijos crecen a golpe de sol y de agua en un desierto nutricional combinado con violentas peleas conyugales. Este tipo de modalidad relacional es característico de las familias multiproblemáticas.

### *Maltrato físico*

Este tipo de violencia es quizá la modalidad de maltrato infantil que depende más directamente de los factores interaccionales de la pareja parental. El maltrato físico se produce cuando la interferencia del amor parento-filial implica directamente al cuerpo del niño, comprometiendo su salud física y como consecuencia también a su salud mental. Las cuatro modalidades que se expondrán tienen en común que en todas ellas el cuerpo del niño y por lo tanto su salud física están expuestas a un riesgo directo, sin embargo las diferencias son notables. En las dos modalidades de *violencia activa*, la física y la sexual, el maltrato constituye el síntoma central y su origen se sitúa dentro de la familia, siendo los padres o figuras asimiladas quienes lo llevan a cabo; la *violencia pasiva* corresponde con otras disfuncionalidades familiares entre las que destaca la desprotección frente a terceros; y la *negligencia* es un maltrato desorganizado. En seguida se detallan los tres tipos de maltrato físico:

*Con violencia activa.* Se puede producir en el seno de familias muy estructuradas en las que la agresión al infante determina las relaciones. Esta violencia se corresponde generalmente con familias con situaciones de maltrato psíquico con triangulación.

*Con violencia pasiva.* Consiste en una desprotección como consecuencia de la estructura familiar, responde a una organización específica de la familia y suele afectar a sólo uno de los hijos. Esta violencia se corresponde generalmente con familias con situaciones de maltrato psíquico con pautas de privación.

*Con negligencia.* En este tipo de maltrato los padres descuidan o dimiten de sus responsabilidades. Las familias negligentes suelen ser desestructuradas y la negligencia equivale más a una carencia que a un síntoma, ya que no poseen la capacidad de propiciar y reforzar una organización familiar. Esta violencia se corresponde generalmente con familias con situaciones de maltrato psicológico con esquemas de caotización.

### III. DESARROLLO Y APLICACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

#### 3.1 Habilidades clínicas terapéuticas

Durante la Maestría participé como terapeuta, en coterapia, o como parte del equipo terapéutico en un total de 43 procesos terapéuticos que se realizaron en 299 sesiones, las cuales fueron supervisadas en su totalidad por alguno de los profesores de la Maestría. Los sitios en los que se desarrollaron las terapias fueron los siguientes: en el Centro de Servicios Psicológicos Dr. Guillermo Dávila se atendieron 22 pacientes, en 20 procesos fui parte del equipo terapéutico y en dos fungí como terapeuta; en el Centro Comunitario Dr. Julián MacGregor y Sánchez Navarro se atendieron ocho pacientes, en dos procesos fui terapeuta y en los seis restantes formé parte del equipo terapéutico; en el Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro llevé a cabo tres procesos terapéuticos en coterapia y por último; en el Instituto Nacional de Rehabilitación se realizaron 10 procesos terapéuticos, en ocho de ellos fungí como parte del equipo terapéutico y en dos fui la terapeuta asignada. El participar en este número de procesos me permitió adquirir un bagaje interesante de habilidades clínicas terapéuticas ya que se llevaron a cabo con diferentes modelos y con distintos supervisores, además de contar con la participación y punto de vista de mis compañeros de maestría, lo que contribuyó a enriquecer mi formación profesional.

##### 3.1.1 Casos atendidos

En la tabla siguiente se describen los procesos terapéuticos en los que participé como terapeuta individual o en coterapia:

TIPO DE TERAPIA	MODELO	SEDES	PARTICIPACIÓN	NO. DE SESIONES	MOTIVO DE CONSULTA	PROCESO
Familiar	Estructural	Centro de Servicios Psicológicos Dr. Guillermo Dávila	Terapeuta	13	Problemas de comunicación	Alta
Individual	Práctica clínica supervisada	Centro de Servicios Psicológicos Dr. Guillermo Dávila	En coterapia	3	Problemas familiares	Baja
Familiar	Práctica clínica supervisada	Centro Comunitario Dr. Julián MacGregor y Sánchez Navarro	En coterapia	8	Problemas familiares	Alta
Familiar	Práctica clínica supervisada	Centro Comunitario Dr. Julián MacGregor y Sánchez Navarro	En coterapia	20	Problemas de pareja	Alta
Familiar	Estructural y Estratégico	Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro	En coterapia	10	Conflictos familiares	Alta
Familiar	Estructural y Estratégico	Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro	En coterapia	20	Conflictos de pareja	Alta
Familiar	Estructural y Estratégico	Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro	En coterapia	18	Separación de los padres	Alta
Familiar	Método de Milán	Instituto Nacional de Rehabilitación	En coterapia	10	Violencia intrafamiliar	Baja
Individual	Método de Milán	Instituto Nacional de Rehabilitación	Terapeuta	8	Problemas de Pareja	Alta
Numero de sesiones en las que participé como terapeuta o en cooterapia				110		

### 3.1.2 Integración de dos expedientes de trabajo y análisis y discusión teórico metodológica de la intervención clínica

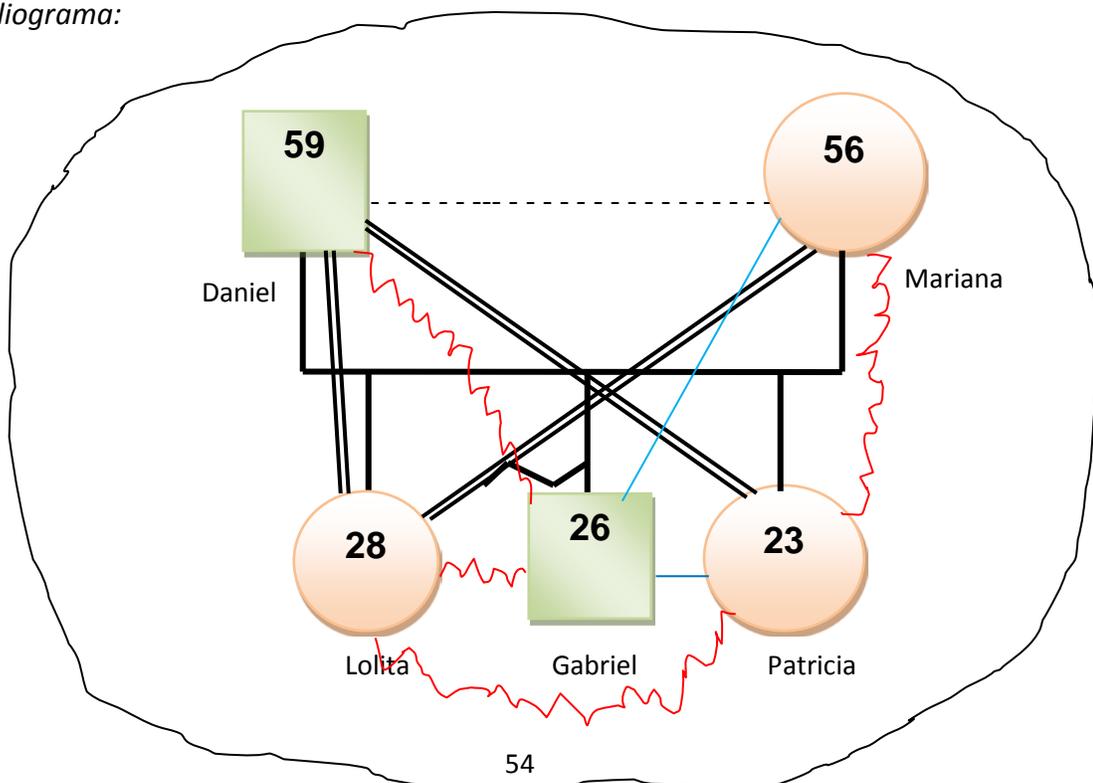
Con objeto de mostrar el desarrollo y aplicación de las competencias profesionales adquiridas durante la formación académica, en seguida se describen dos procesos terapéuticos en los que fui la terapeuta asignada. En el primer caso la descripción se hará por sesión y en el segundo por etapas, lo anterior con objeto de mostrar dos modalidades diferentes. En ambos casos se han modificado los nombres de personas, lugares y demás características identificatorias de los miembros de las familias.

#### 3.1.2.1 Proceso terapéutico de la familia González López utilizando el Enfoque Estructural

NOMBRE	PARENTESCO	EDAD	PROFESION	ACTIVIDAD
Daniel González Álvarez	Padre	59	Administrador	Empresario
Mariana López Velarde	Madre	56	Nutrióloga	Ama de casa
Dolores González López	Hermana	28	Contadora	Empleada
Gabriel González López	Hermano	26	Administrador	Desempleado
Patricia González López	Hermana	23	Estudiante de Licenciatura	

El caso fue asignado por el Centro de Servicios Psicológicos Doctor Guillermo Dávila a los alumnos de segundo semestre de la Maestría de terapia familiar. La supervisora fue la Doctora Carolina Díaz Walls Robledo. El equipo terapéutico estuvo conformado por los alumnos: Alonso Vázquez Omar, Flores Pacheco Selene, Guel Montoya Lydia, Herrera Ramos Oswaldo, Huerta Ramírez Yolanda, Moncayo Ponce Beyluth, Quiroz Torres Aurora, Romero González Ana Laura, y Virgen Arias Lizet.

*Familiograma:*



*Motivo de consulta:*

Patricia, que fue quien solicitó el servicio, se presentó por primera vez el 8 de octubre de 2011. Señala que solicita terapia familiar porque en su familia existen problemas de comunicación que se manifiestan a través de enojo, discusiones y conflictos. Comenta que esta situación se agravó a raíz de que Lolita regresó al hogar paterno luego de ausentarse tres años por motivos laborales. Externa gran preocupación por la relación existente entre su hermano y su padre quienes frecuentemente se agreden y han estado a punto de llegar a la violencia física; la situación se ha agravado a partir de que el hermano le comentó que en una discusión de borrachos el padre le dijo delante de la madre que tiene otra familia y otro hijo que sí le llena de satisfacción, situación negada tanto por el padre como por la madre. Esta última intenta restablecer la armonía familiar interviniendo en los conflictos que hay entre los hermanos y entre el hermano y el padre, lo que provoca mayor descontento entre los miembros de la familia ya que consideran que su intervención está fuera de lugar y es parcial. La expectativa que tiene con respecto a la terapia es “que se arreglen las cosas en mi familia y podamos convivir tranquilamente”.

*Proceso terapéutico:*

El proceso terapéutico se llevó a cabo durante 13 sesiones realizadas entre el 7 de febrero y el 22 de mayo de 2012. A continuación se hace una breve descripción de cada sesión y en el apartado 3.1.2.2 se expone el análisis y discusión del caso.

SESIÓN 1. Febrero 7 de 2012

A esta sesión acudió únicamente Patricia. La paciente plantea que solicitó terapia familiar porque desde hace un año todos se pelean con todos, por temporadas están bien y luego no se hablan. Considera que los problemas iniciaron en la preparatoria, cuando ella quiso tener más libertad y su mamá se opuso, y que éstos se agudizaron a raíz de que su hermana regresó a la casa familiar. Comenta que anteriormente la relación con su hermano era buena pero que se ha ido deteriorando porque su mamá se mete mucho en los problemas que hay entre ellos y ello los hace más grandes de lo que realmente son. Su papá y ella no tienen problemas, pero su hermano y su papá han llegado a extremos que le preocupan, se gritan y manotean como si fueran iguales, ello hace llorar a la madre. El hermano incluso llegó a decirle que su padre le dijo que tiene otra familia, y cuando ella se lo preguntó a sus padres, la madre dijo que no es cierto, que si eso fuera así ella no estaría con él y el padre dice que claro que no tiene otra familia.

Se le pidió que describiera un día en familia con objeto de conocer cuáles son los roles, límites y jerarquías que se establecen a nivel familiar. En la descripción se observa que la madre es quien realiza todas las actividades de casa, lo que le lleva todo el día y su única

distracción es ir dos veces por semana a un club deportivo. Lolita se va a trabajar todo el día, Gabriel sale con sus amigos y sirve de chofer a su padre, Patricia va a la Universidad, y el padre se va al club y en ocasiones a hacer algunos trabajos.

#### SESIÓN 2. Febrero 14 de 2012

Acudieron Patricia, Gabriel y los padres. Se solicitó a los participantes que describieran la relación existente entre ellos y coincidieron en afirmar que Lolita, la hermana mayor, es grosera y hace comentarios hirientes a los hermanos. Sin embargo, mientras que los hermanos consideran su comportamiento como un abuso y una falta de respeto para ellos, el padre lo considera como una broma y piensa que ese tipo de bromas ayuda a que los hermanos se fortalezcan emocionalmente, mientras que la madre se muestra sorprendida de saber que los comentarios de Lolita molestan a los otros hijos. Los hijos les dicen a los padres que les sorprende que muestren sorpresa ante su disgusto por el trato que Lolita les dispensa puesto que en repetidas ocasiones les han pedido que le pongan un hasta aquí, pero ellos no hacen nada y sólo bromean al respecto. A mí como terapeuta me resulta difícil creerle a Patricia cuando le dice al padre que le molesta lo que hace Lolita porque cuando se lo dice se está riendo y haciendo bromas al respecto y me pregunto si a los padres les pasará lo mismo.

La madre piensa que los problemas se originan por la intolerancia de todos los miembros. Ninguno está dispuesto a tolerar a los otros y ante cualquier comentario que alguno considera agresivo, empiezan a pelear y a gritar por lo que ella considera tiene que intervenir no obstante que los hijos ya están grandes porque mientras sigan viviendo en la casa familiar deben seguir ciertas reglas independientemente de la edad que tengan. Se dejó a los padres como tarea que se pregunten qué tanto son válidas las peticiones que hacen los hijos y se hizo hincapié en la importancia de que Lolita asista a la próxima sesión.

#### SESIÓN 3. Febrero 21 de 2012

A la sesión acudieron Patricia, Gabriel y los padres quienes comentaron que Lolita no asistió porque tiene mucho trabajo, mientras decían esto los hermanos se voltearon a ver y sonrieron de manera burlona. Se preguntó a los padres si habían pensado sobre la tarea, que consistía en preguntarse qué tanto son válidas las peticiones de los hijos, y quien contestó fue el hermano, comentando que considera que sí es válida la molestia de Patricia pero que Patricia es muy intolerante y difícilmente se puede tener una relación con ella. El padre no comentó nada y la madre dijo que había hablado con Lolita y que ella dijo que no consideraba que fuera agresiva con sus hermanos y que por lo tanto no tenía porque cambiar nada; pero Patricia comentó que sí había habido cambios y que su

hermana estaba menos grosera con ella, que ya no le hace bromas ni la trata como bebé. Al preguntarle cómo se sentía con este cambio comentó que molesta porque cree que no es genuino y porque no está acostumbrada a que la trate así y no sabe cómo reaccionar, y que también se sentía molesta con el padre porque no respeta sus espacios, que cuando ella está estudiando su papá llega y le pide que lo abrace y le dé un beso y eso a ella le molesta. El padre manifestó su sorpresa y le dijo que no sabía que le molestara eso pero que ahora que lo sabe lo va a evitar. Me percaté de la actitud aññada de Patricia quien se comporta como la nena de papá, lo cual es aceptado por él de buen grado.

La madre mencionó que todos eran intolerantes y empezaron a hablar entre ellos por lo que se hizo innecesario solicitarles que escenificaran una conducta. En la escenificación se observó que la familia en general no siente que haya conflictos y que el conflicto lo constituye la presencia de Lolita, quien les hace bromas pesadas. Patricia considera que Lolita ya está grande y debe irse de la casa pero el padre dice que a él le gusta que todos sus hijos estén en su casa y no ve problema en que Lolita siga de hija de familia. La familia se comportó como si no hubiera ningún problema y sólo Patricia menciona que le molesta que le invadan su espacio y que la mamá sea tan dejada con todos y por ello nadie la respeta. La madre no se inmuta por ser considerada una dejada y el padre comenta que los hijos son flojitos y la madre muy trabajadora. El padre le dice a Patricia que ella puede respetar a su madre que no hace falta que la madre se lo diga, pero Patricia dice que no la respeta porque se deja de todos. Los padres comentaron que no podrán asistir a la próxima sesión porque se van de viaje por lo que sólo asistirán Patricia y Gabriel.

#### SESIÓN 4. Febrero 28 de 2012

Al preguntar que ha habido de nuevo, Gabriel comentó que no hay nada nuevo. Se le dijo a Patricia que le llamó mucho la atención que en la sesión anterior el padre se sorprendiera tanto de que a ella no le gustara que la abrazara y besara, y Patricia comentó que ella le ha dicho frecuentemente que no le gusta pero que él no hace caso. También se hizo la observación de que parece ser que no hay conflictos familiares puesto que se percibe un ambiente muy festivo entre ellos. Gabriel comenta que existe mucha distancia, falta de comunicación y falta de respeto entre ellos y que él sólo platica con Patricia, y no se siente con ganas para platicar con sus padres de sus problemas.

Se les preguntó en cuáles conflictos quieren que se trabaje. Patricia comentó que en los problemas con su mamá, que le choca que cuando se enoja no hable como para castigarlos, que eso lo hace con todos menos con Lolita porque como ella no tiene carácter y hace todo lo que su mamá le dice, nunca se enoja con ella. Se les vuelve a preguntar en qué podemos trabajar con los presentes y Patricia contesta que en la falta de respeto, sobre todo en la falta de respeto de su papá a sus espacios, que no entiende que

ella no es de dar besos y entonces él la chantajea diciendo que no lo quiere y ella tiene que darle un abrazo. Que también Lolita la molesta y luego le pide disculpas como si nada hubiera pasado y si ella no la disculpa la acusa con los padres quienes se meten pidiéndole que la disculpe.

Ante la evasiva para tocar los problemas personales, se preguntó directamente al hermano si querría que se hablara del incidente de violencia que tuvo con el padre hace tres meses. Gabriel comentó que su padre y él empezaron a pelear de regreso de la fiesta de cumpleaños del padre, y que éste ya estaba muy tomado y le dijo que no servía para nada y que él tenía otra familia y otro hijo al que quería más que a él, y que él empezó a golpear el vidrio de la camioneta para agredir al padre, pero la madre, que estaba presente y escuchó lo que dijo el padre, le dijo a Gabriel que si seguía agrediendo a su padre iba a llamar a una patrulla y llamó a un tío para que lo calmara y se lo llevara a su casa. Gabriel manifiesta que estaba muy molesto con la madre porque lo responsabilizó a él de la pelea y no hizo mención alguna a lo dicho por el padre. Se les preguntó si querrían hablar sobre lo que comentó el padre de la otra familia delante de los padres, y qué piensan que pasaría con la familia si se hablara de ello. Gabriel piensa que sí se puede hablar, pero cree que el papá lo negará, Patricia comenta que a ella le da igual y piensa que no pasaría nada porque todos lo niegan. Se les deja de tarea que lo piensen.

#### SESIÓN 5. Marzo 6 de 2012

A la sesión acudieron Patricia, Gabriel y la madre. Se pidió a ésta que saliera para hablar sobre la tarea que se les dejó a los hijos. Se les preguntó a los hermanos si quieren que se toque el tema de la otra familia y dijeron que no quisieran hablar de ello delante de la madre por ser muy fuerte, y menos en ausencia del padre. Pero que les gustaría hablar de la actitud que asume la madre cuando se pelea con ellos, que consiste en dejarles de hablar, y que eso les molesta muchísimo.

Cuando vuelve la madre se retoma con ella las expectativas de la terapia, ante lo cual comenta que quisiera que tuvieran mejor relación, que no discutieran tanto, que los pleitos se arreglaran tranquilamente, platicando, más armoniosos. Se le pregunta cómo han estado las relaciones en los últimos quince días, ella dice que no ha habido diferencias. Mientras la madre comenta esto, Patricia se ríe y hay miradas entre los hijos.

Gabriel dice que las cosas siguen igual, que cuando discuten con Lolita no le dice nada. La madre dice que Lolita no molesta, sino que el hermano la molesta a ella, por eso lo regaña a él. Gabriel insiste en que Lolita es muy exagerada, que también se divierte y se hace la víctima, que en realidad no le molesta lo que él le dice porque si le molestara no se reiría. Igualmente ocurre cuando el hermano quiere apapacharla, ella empieza a gritar y la

madre se mete porque no le gusta que griten. Gabriel le pide a la madre que cuando estén gritando les diga que se callen si eso le molesta, pero en el momento y no después como lo hace ella. La madre dice que ella interviene cuando hay pleitos pero no en el momento, sino cuando se tranquilizan un poco porque si lo hace cuando están peleando no sirve de nada y Gabriel le contesta que de todos modos no sirve de nada, porque lo único que provoca es que se acreciente el problema.

Se explora acerca de la risa y “el juego”, dado que Patricia ha estado sonriendo. Comenta que Gabriel es muy molesto y que cuando están enojadas las busca y las trata de hacer reír aunque no quieran, y ella acaba por reírse pero también se enoja porque no la respeta pero no le dice nada porque le da miedo que Gabriel se enoje y narra un hecho en donde Gabriel la tomó de los hombros y golpeó su mueble. Gabriel argumenta que es porque Patricia es muy grosera y que él se enoja mucho “porque así es su carácter”. Se insiste en la forma en que se dan los conflictos y Patricia comenta que sólo hay conflictos fuertes entre su papá y Gabriel. Gabriel menciona que su padre no le ha enseñado casi nada, ahora que quiere abrir una empresa, él no le da consejos en forma adecuada, sino que lo hace como regaños, aplasta las ilusiones y sus consejos le dejan sin motivación.

Patricia comenta que los problemas con ella es porque no la dejan salir y la madre dice que es porque ella se arriesga mucho. Se le pregunta a la madre si desea que Patricia siga siendo chiquita, lo cual niega. Patricia dice que sí la siguen tratando como nena y que los temas de conversación de su papá con ella son como de niña chiquita. Se le pregunta a Patricia que hace para que su papá la siga viendo tan chiquita, ella dice que nada. Gabriel dice que su padre no confía en la capacidad de sus hijos, que él hace trabajo voluntario en una Asociación Civil de Risoterapia, pero su papá nunca le ha preguntado qué hace, porque a él sólo le interesa que trabaje en una empresa grande y con remuneración. Patricia dice que cuando habla de Lolita siempre se refiere bien y la califica como una persona que ha tenido logros, pero nunca habla bien de ella ni de Gabriel y la madre dice que es así porque Lolita es autosuficiente y los hermanos no.

La madre comenta que ella siempre apoya a los hijos pero le preocupa que Patricia ande sola de noche cuando ella no está porque ya una vez tuvo un problema y estaba sola y tuvo que recurrir al hermano para que la ayudara y se pelearon entre ellos. Gabriel dice que discutieron porque Patricia se pone como loca cuando tiene problemas y empieza a hablar a gritos, y Patricia dice que él también grita. Llega un momento en que hay una escalada entre los hermanos y el hermano le grita a Patricia “déjame hablar”. Se le pregunta a la madre si así es como discuten y qué hace ella en este tipo de situación, dice que se queda callada. Se le pregunta que hace el padre, y dice que nada que sólo le dice que intervenga con sus hijos, y se esfuma, se mete a su computadora y se va. Se le dice a

la madre que debe ser muy difícil estar en una situación como en la que se encuentra cuando por un lado el padre y la hija mayor le piden que intervenga y por otro lado los hijos menores le dicen que no se meta; y se le pide que piense acerca de ello durante el tiempo que transcurra hasta la próxima sesión.

#### SESIÓN 6. Marzo 13 de 2012

A la sesión acudieron Patricia, su madre y su padre. Gabriel no asistió porque entró a trabajar eventualmente. Se solicitó a la madre que platicara respecto a la tarea asignada y leyó una hoja en donde decía que sentía que no hacía las cosas bien y que esperaba que se le dijera como comunicarse mejor y hacer mejor las cosas. Se le dijo que se le agradecía que compartiera sus sentimientos y que se esperaba que la terapia le proporcionara los elementos para lograr sus objetivos, pero que la tarea se refería a lo forma en que ella se sentía al estar entre dos fuegos, donde por un lado le pedían que interviniera y por otro lado que no lo hiciera. Comentó que justamente en la semana Lolita y Gabriel se habían peleado y ella intervino hasta el final, el padre dijo que él intervino llevándose a Gabriel porque las cosas se pusieron difíciles. Se les preguntó qué pasaría si no intervinieran y dijeron que no sabían, y se les preguntó si no sería interesante hacer la prueba y dijeron que sí.

Se comentó con la familia que pareciera que una de las demandas de todos era ser tomados en serio, y que si uno le ponía un título a la problemática podría ser “tómame en serio”, y se les preguntó que opinaban de esto, ante el silencio se le preguntó a Patricia directamente y contestó que sí, que a ella nadie la toma en serio, pero mientras hacía eso hablaba como chiquita y se hacía ricitos con el cabello. El padre le preguntó porque creía que no la tomaba en serio y ella contestó en tono de juego que no platicaba con ella de cosas interesantes, como de política, que le hablaba de temas infantiles. Ante ello se les preguntó al padre y a la madre porque querían verla tan pequeña y dijeron que a lo mejor porque era la más chiquita y ante la respuesta de reclamo de Patricia usando un tono infantil, se le preguntó a ella qué era lo que hacía para que la trataran como nena y que ventajas obtenía con ello. Ella negó que se comportara como nena y dice que es su papá el que la quiere tratar así. Se le dijo que debía ser muy difícil para su papá atender a sus demandas de ser tratada como adulta si las pide en tono de nena.

Se utilizó un coro griego, y se le dijo a Patricia que una parte del equipo terapéutico consideraba que ella sí iba a lograr ser tomada en serio por sus padres, mientras que la otra decía que no iba a lograrlo porque su lenguaje y su postura eran de niña chiquita y era difícil hacerle caso a una niña chiquita que pedía ser tratada como adulta. Se observó que le molestó el comentario pero no dijo nada. Se le pidió que de tarea pensara sobre lo dicho por el coro griego y nos diera su opinión al respecto.

## SESIÓN 7. Marzo 20 de 2012

A la sesión acudió toda la familia incluyendo a Lolita la hermana mayor por lo que no se consideró conveniente preguntarle a Patricia lo que había pensado sobre lo que decía el coro griego para no ponerla en desventaja frente a su hermana. Se le preguntó a Lolita cual era la razón por la que había decidido asistir y contestó que con motivo del temblor había salido temprano y por eso estaba ahí. Se insistió en que podría haber ido a otro lado o quedarse a descansar y sin embargo había decidido ir a la sesión y contestó que asistió porque su mamá se lo pidió, Gabriel comentó que le dijo que si ella no iba él tampoco asistiría lo cual ni siquiera fue tomado en cuenta por Lolita. Aprovechando la presencia de Lolita se retomó el tema de lo difícil que debía ser para la madre mantenerse al margen en las discusiones de los hijos pues mientras Lolita le pedía que interviniera los otros dos hijos le pedían que no lo hiciera y se preguntó a Lolita que opinaba de ello. Ella contestó que si pide a los padres que intervengan es porque tienen algo que aportar y que enseñarles, y que ella no le pide a la madre su intervención salvo en casos graves. Ante esto Gabriel le contestó que era una mentirosa que ella siempre les pedía que intervinieran y que consideraba todo como grave.

Se le preguntó a Lolita si creía que era posible que los tres hermanos se sentaran a dialogar y negociar sus problemas como adultos y contestó que con tal de no estar ahí era capaz de hacerlo pero que dudaba que ellos la entendieran porque estaban en etapas de vida muy diferentes, que era como tratar que un papá le explicara a sus hijos chiquitos lo cansado que se sentía al llegar del trabajo y la necesidad que tenía de estar tranquilo, que era imposible que sus hermanos la entendieran porque como ellos no trabajaban no podían saber lo tensionante que ello podía ser, ya que mientras ella necesitaba tranquilidad y silencio sus hermanos estaban en la fiesta porque no tenían que levantarse temprano al otro día, que ella ya había vivido sola y eso la había hecho madurar mucho y había una gran diferencia entre sus hermanos y ella. Su lenguaje y actitud es descalificante no sólo con los hermanos sino con la terapeuta a quien reiteradamente le dice “cómo te explico para que me entiendas”. La respuesta de la terapeuta es “con claridad, pero yo todavía no entiendo por qué crees que es tan difícil para los demás entenderte”. Cuando se le dice lo anterior Lolita hace caso omiso al comentario.

Se pidió a la madre y al padre que no intervengan en las discusiones de los hijos, aun cuando éstos, principalmente Lolita, insistan en que lo haga.

## SESIÓN 8. Marzo 27 de 2012

A la sesión acudieron Patricia y ambos padres. Gabriel no asistió por motivos laborales. Se preguntó a la madre sobre el cumplimiento de la tarea y comentó que no había sido

necesario intervenir debido a que no había habido pleitos entre los hermanos ya que todos estaban involucrados en sus propias actividades. El padre se nota más tranquilo ahora que Gabriel está trabajando e incluso se expresa favorablemente de la actividad que realiza, Patricia comenta que es más fácil estar en casa ahora que Gabriel no se la pasa todo el día echado y, la madre dice que se siente feliz de estar todo el día sola, pareciera ser que el que Gabriel esté trabajando ha bajado bastante la presión en casa. A pregunta expresa sobre el trato que el padre le dispensa a Patricia, ésta comenta que si bien ya no la trata tanto como niña si quiere que todo el día lo esté abrazando y besando y eso a ella no le gusta, el padre dice que ya casi no se lo pide.

Al preguntar a los asistentes desde cuando Lolita se separó de los hermanos, comentaron que desde que era muy chiquita se sentía muy grande, que desde cuarto año de primaria ya no les hablaba a sus hermanos en la escuela y si ellos le hablaban los ignoraba, que siempre le gustó más salir con sus padres que con sus hermanos y que incluso en las fiestas familiares ella se relaciona mejor con los tíos que con los primos. Comentaron que anteriormente Gabriel y Patricia salían juntos pero ahora cada quien sale por su cuenta y la madre recoge a Patricia de las fiestas para que no ande sola en la noche lo cual a Patricia le molesta. Se le hace notar a la madre el sobre involucramiento que tiene con los hijos y dice que lo hace porque le preocupa que corran riesgos.

Nuevamente se le preguntó a Patricia que espera de la terapia y comentó que espera que su madre deje de intervenir en las pequeñeces y que hable con ella de cosas de adultos. Se hizo hincapié a la madre en que nuevamente la demanda de Patricia es ser tratada como adulta a lo que la madre arguyó que en algunas cosas como apoyar en la limpieza de la casa no ha crecido. Patricia le dice que nadie ayuda en la casa y que si los demás ayudaran ella también lo haría porque no le gusta ver que todos la tratan como chacha, el papá dice que la mamá escogió serlo, que le puso consultorio y no lo atiende porque eligió atender a los hijos. La madre comenta que ya se estresó mucho y que prefiere dedicarse a la casa, que anteriormente quiso hacer una maestría pero el padre no la apoyó y ahora ella ya no tiene interés en trabajar en su profesión.

Patricia comenta que todos deberían de cooperar para que su mamá tuviera tiempo para realizar otras actividades y se le pregunta a la madre si ella estaría dispuesta a dejar que los demás participen en las labores de la casa aunque no las hagan como a ella le gusta y comentó que sí. Se les dijo que en la próxima sesión se citará sólo a los hombres de la familia porque en sesiones anteriores se ha notado que hay resentimiento entre ambos y se habló de la posibilidad de espaciar las sesiones cada quince días. Como tarea se pidió a Patricia y la madre que realicen un calendario de tareas domésticas en las que participen

todos los miembros de la familia, lo discutan en familia, y lo practiquen durante la semana.

#### SESIÓN 9. Abril 10 de 2012

A la sesión acudieron el padre y el hijo. Se preguntó al padre que tal estaban las relaciones entre ellos y comentó que es muy difícil para él comunicarse con Gabriel porque ante la mínima pregunta explota y le contesta en forma muy grosera y que por ello él ha optado por hablarle lo menos posible. Se preguntó a Gabriel que opinaba de lo dicho por el padre y comentó que en efecto sí le molesta que el padre le hable porque sólo lo hace para recriminarle cosas, o para decirle que realice actividades en la casa que él también puede hacer, y para pedirle que lo ayude en la computadora; que le molesta que le pregunte lo mismo cada rato como si no entendiera aunque se lo haya explicado muchas veces. El padre comenta que si le pide cosas es porque Gabriel es más joven y flexible y lo puede hacer con más facilidad, pero que no quiere ayudar en nada en la casa, y que antes sí le recriminaba mucho porque todo el día estaba acostado y en la noche se ponía a chatear en la computadora y que a él le molesta mucho verlo así, Gabriel dice que se cansó de buscar trabajo y por eso se la pasaba acostado. Se le preguntó si había hablado con su padre respecto a la forma en que se sentía y dijo que no porque no lo entendía y le decía que siguiera buscando empleo y le diera seguimiento a la búsqueda, el padre dice que Gabriel piensa que lo van a ir a buscar a su casa para darle empleo, que le molesta que se crea tanto y no se esfuerce más y que quiera trabajo de gerente, que podría aceptar trabajos menos remunerados pero que lo importante es entrar en una empresa y ahí hacer carrera. Gabriel dice que es muy decepcionante asistir a 25 entrevistas de trabajo y que no te llamen mientras ves que tus amigos de escuelas privadas que son poco eficientes son contratados. El padre dice que ahora no hay problema porque Gabriel está trabajando y estudiando inglés para aumentar sus posibilidades de conseguir empleo cuando se acabe lo del trabajo eventual. Se les planteó la posibilidad de que Gabriel hiciera una maestría para aumentar las probabilidades de encontrar empleo, ambos se mostraron interesados en la sugerencia.

Se les preguntó si existe alguna actividad que les guste realizar juntos y les costó trabajo encontrar alguna e incluso Gabriel miraba su reloj con insistencia, finalmente comentaron que les gusta pasear a la perra y acampar; se les preguntó si podrían realizar alguna de estas actividades en la siguiente semana y Gabriel comentó que debido a su trabajo lo veía difícil porque los días en que está más ocupado son los fines de semana, pero cuando termine la actividad cree que podrán hacerlo y se les sugirió que realizaran una actividad entre semana por la tarde, ambos acordaron que podrían ir al cine. Se les hizo notar que ahora que no vinieron los demás el ambiente es menos alegre e incluso se nota muy

tenso, y que sería conveniente que la próxima sesión asistieran nuevamente ellos dos, porque parece ser que el reaccionar tan intensamente ante cualquier comentario se debe a que existe un resentimiento fuerte entre ambos y quisiéramos hablar de ello en la siguiente sesión. Se les pidió que cada uno por su cuenta pensara en que podría haber detrás del enojo.

#### SESIÓN 10. Abril 17 de 2012

Patricia habló 15 minutos después de la hora acordada para avisar que su padre y hermano no podrían llegar a la sesión debido a que se encontraban en un embotellamiento de tránsito ocasionado por la lluvia, pero que en la siguiente sesión estarían ambos en el horario acordado, a menos que hubiera un cambio de nuestra parte. Se le contestó que no habría modificación y que esperábamos a padre e hijo en la siguiente sesión.

#### SESIÓN 11. Abril 24 de 2012

A la sesión acudieron el padre y el hijo. Llegaron con 15 minutos de retraso. Gabriel estaba muy alterado y le reclamaba en voz alta al padre que por su culpa habían llegado tarde, que por su avaricia de no pagar un taxi y por ser tan comodino de querer que lo dejara en la puerta él había tenido que recorrer todo el estadio para estacionar el coche y por eso había llegado tan tarde. El padre le contestaba también con voz fuerte que si él iba manejando él debería de tomar la decisión de que hacer y que dejara de reclamarle, que si le pidió que lo dejara en la puerta no era por comodino sino porque tenía gripa. Ambos se culpabilizaban por la tardanza, pero Gabriel se portaba más agresivo que el padre, quien más bien se mostraba apenado por la forma en que su hijo se dirigía a él.

La terapeuta intervino preguntando si esta era la manera en que se daban las discusiones entre ellos y el padre contestó que habían estado muy tranquilos en los quince días anteriores, pero que así era la manera en que Gabriel reaccionaba ante cualquier cosa y que esta reacción no era sólo con él, sino en la casa en general, y que por lo que él veía con los amigos no se comportaba de manera tan grosera. Que él había intentado no provocarlo, pero que dijera lo que dijera Gabriel reaccionaba muy violento por lo que había optado por hablarle lo menos posible y no hacerle caso cuando se pone grosero, que él podría ser más grosero pero prefería evitarlo, un poco por no ofenderlo y un poco por cuidarse porque tiene diabetes y ha decidido llevársela con calma.

Se les comentó que a propósito de la forma tan fuerte que reaccionan ante un comentario del otro, se les recordaba que una de las tareas de la sesión anterior consistió precisamente en que trataran de ver que había atrás del enojo, porque parecía que la reacción ante un comentario aparentemente inofensivo era desproporcionada. El padre

comentó que no había nada atrás, que Gabriel siempre había sido muy explosivo y que así era con todos en la casa no sólo con él y Gabriel comentó que no había nada atrás del enojo. Respecto a la tarea de salir juntos, el padre comentó que no habían ido al cine porque él se había enfermado muy fuerte de gripa y había estado en cama, pero después dijo que se había ido con sus amigos a Tequis.

Se le preguntó al padre como se sentía respecto a Gabriel y comentó que bien, sobre todo ahora que está trabajando. Se le preguntó a Gabriel como se sentía él respecto a su padre y comentó que él siente que su padre no valora lo que él hace, que su papá quisiera que él fuera como los hijos de sus amigos que ya se compraron sus coches último modelo y que parece ser que eso es lo único que tiene valor para su padre; que para él esas cosas no tienen valor pero su padre no lo entiende y que también su padre se devalúa mucho como persona. Se le preguntó si él creía que también el padre devaluaba a la madre y las hermanas y contestó que no. Se le preguntó al padre que pensaba de ello y dijo, a lo mejor sí pero creo que es porque nosotros somos hombres, y espero más de Gabriel que de sus hermanas porque finalmente el hombre es quien mantiene a la familia.

Se le preguntó al padre qué tendría que hacer Gabriel para que él lo valorara más y contestó que sí lo valoraba pero que le gustaría que se comportara más como un adulto. Se le preguntó cómo se daría cuenta que Gabriel es un adulto y contestó yo creo que cuando trabaje y gane dinero. Se le preguntó a Gabriel como cree que él podría adquirir el estatus de adulto y dijo que siendo independiente económicamente, porque aunque él trabaja mucho como voluntario eso no le da ingresos, que incluso él va a ser la imagen internacional de risoterapia pero el papá no lo valora porque no le pagan y el papá dijo que sí lo valora. Se alabó la labor altruista de Gabriel en su actividad como risoterapeuta y se le felicitó por ser la imagen a nivel internacional.

Se acordó poner otra tarea para ambos enfatizando sobre la importancia de su cumplimiento y se les pidió que cumplieran con la tarea no realizada. Se le dijo al padre que durante estos quince días su tarea es demostrar a Gabriel que sí lo valora y la tarea para Gabriel es evaluar si el padre logra demostrarle con su comportamiento que sí lo valora. Se les dijo que sería conveniente que continúen asistiendo sólo ellos dos. Al salir el padre intentó mostrarle cariño a Gabriel al pasarle el brazo por el hombro, probablemente ésta sea una de las maneras en que él piensa demostrarle que sí lo valora. Parece ser que la dificultad para estar juntos les incita a buscar pretextos para que no haya acercamientos.

SESIÓN 12. Mayo 8 de 2012

A la sesión acudieron puntualmente el padre y el hijo. Respecto a las tareas, ambos manifestaron que no han podido realizar alguna actividad juntos debido al trabajo de Gabriel pero que creen que durante la siguiente semana podrán hacerlo. Cuando se indagó sobre la otra tarea, ambos mostraron extrañeza y no se acordaban en qué consistía. La terapeuta les recordó la tarea y el padre mencionó que él sí valora y respeta las actividades de su hijo, pero que es poco expresivo. A pregunta expresa de cómo iba la comunicación entre la familia, el padre dijo que bien que los hermanos ya no pelean tanto y que todo ha estado muy en paz. Se les dijo que el motivo de consulta había sido los problemas en la comunicación y que como parecía que esto ya se había resuelto quizá habría que pensar en terminar con la terapia.

Gabriel comentó que las cosas no iban tan bien como su papá decía, que un día antes Lolita había estado molestándolo diciéndole Albertano y él había discutido con ella y la madre había intervenido en la discusión, pero que fuera de ésta pelea, las relaciones y la comunicación entre los otros habían estado bien. Que él consideraba que la relación con Lolita no tenía remedio porque ella estaba muy mal y no pareciera que pudiera cambiar, que era imposible hablar con ella, porque ni siquiera se digna escucharlo ni verlo, que piensa que su actitud es porque está amargada y le tiene envidia porque él tiene amigos, hace actividades y lleva una vida social, y ella no tiene nada de eso.

Se insiste sobre que esperaría él de la terapia y dice que de alguna manera se dio cuenta de porque está enojado con su padre, que cada día lo ve más viejo y disminuido y que en realidad no es enojo lo que siente, sino tristeza, miedo e impotencia ante esta situación. Se preguntó al padre que opinaba de ello y dijo que él experimentó algo similar con su padre cuando tenía la edad que Gabriel tiene ahora, y eso que su padre tenía 50 años y no 60 como él. Se les invitó a dialogar sobre lo que sienten en relación a lo comentado. El padre le preguntó a Gabriel si lo veía muy viejito y le dijo que él se sentía bien y le platicó que a él le daba vergüenza que su papá se comportara como joven, y le preguntó a Gabriel si también a él le daba vergüenza la forma en que se comportaba. Gabriel comentó que no le daba vergüenza su comportamiento y que no era que lo viera como un viejito pero que sí se había percatado de que tenía limitaciones y problemas de salud. Se notó en ambos, pero sobre todo en Gabriel, una gran emoción al tocar el tema. El padre se veía triste, como pensativo respecto a la forma en que lo veía su hijo, pareciera ser que el enojo que se da entre los dos se mitiga con la tristeza y la comprensión.

Se hizo énfasis en el cumplimiento de las tareas y se le reiteró al padre que durante estos quince días su tarea es demostrar a Gabriel que sí lo valora y la tarea para Gabriel es evaluar si el padre logra demostrarle que sí lo valora. Se le propuso al padre planear la actividad que realizarán juntos atendiendo una actividad que le agrade a Gabriel y a

Gabriel que hiciera lo mismo. En tono de broma Gabriel comentó si esto incluía irse juntos a una cantina y se le contestó que puede ser y que a él le toca decidir la actividad que realizará con su padre. Se les preguntó si consideraban conveniente que la siguiente sesión asistiera toda la familia o preferían asistir sólo ellos. Ambos coincidieron en que la próxima sesión quieren asistir sólo ellos dos y el padre comentó que en estos días hablará con Gabriel sobre la situación financiera de la familia.

### SESIÓN 13. Mayo 22 de 2012

A la sesión acudieron el padre y el hijo. Se le preguntó al padre por qué en la sesión anterior había planteado que hablaría con Gabriel sobre los asuntos financieros de la familia. El padre comentó que era un tema que tenía pensado tratar desde hace mucho tiempo pero debido a la situación tan tensa que existía en la familia había preferido no tocarlo, pero que ahora que las cosas están mejor piensa que puede hablarse sobre la situación financiera ya que considera que es importante que todos conozcan cómo están las cosas, sobre todo Gabriel que es quien se quedará a cargo de la administración de los bienes.

Comentaron que le habían cambiado el horario a Lolita y que ahora trabajaría sólo por las tardes. Se les preguntó cómo creían que se desarrollarían las cosas en casa ahora que Lolita estaría más tiempo por las mañanas y que el trabajo de Gabriel como capacitador concluiría. El padre dijo que creía que bien porque Lolita seguramente no estaría en casa porque se iría al gimnasio. Gabriel contestó que él cree que ahora si podrá conseguir un empleo porque su experiencia en el trabajo le hizo ver las cosas diferente y que además ya pensó en abrir un negocio y eso lo va a tener muy ocupado fuera de casa, y que con respecto a Lolita piensa no hacerle caso porque está convencido de que es inútil dialogar con ella.

Se les solicitó que practiquen las tareas durante las vacaciones intersemestrales y que evalúen conjuntamente con la familia si consideran necesario continuar con la terapia familiar y se le reiteró al padre que durante el tiempo que no nos veremos su tarea es demostrar a Gabriel que sí lo valora y la tarea para Gabriel es evaluar si el padre logra demostrarle con su comportamiento que sí lo valora.

Al finalizar las vacaciones se estableció comunicación con Patricia, quien comentó que de momento habían decidido suspender la terapia pero que probablemente la retomarían en un tiempo futuro.

### 3.1.2.2 Análisis del proceso terapéutico

#### *Definición del problema*

Es una familia con roles de género muy estereotipados, la madre, no obstante ser profesionalista, se dedica a la crianza de los hijos y a las labores domésticas en tanto que el padre es el proveedor. Acorde con sus creencias, la madre considera que es su obligación mantener la estabilidad familiar y educar a los hijos independientemente de las edades de éstos y el padre se mantiene al margen de este tipo de actividades incitando a la madre a que intervenga cuando los hijos no se comportan como se cree que deben de hacerlo.

Los padres están teniendo problemas para adaptarse al ciclo de vida que corresponde acorde a las edades de los hijos, principalmente la madre quien se siente desplazada de su función como educadora y guía, lo que la lleva a tratar de involucrarse en la vida de los hijos de una manera no correspondiente con sus edades restándoles autonomía en sus decisiones, sobre todo en lo que se refiere a Patricia.

El padre se siente decepcionado de la familia que formó ya que no cumple con sus expectativas y culpa de manera indirecta a la madre por no haber sabido educar a los hijos, ya que en su esquema de valores es la mujer quien debe encargarse de la educación de éstos. Esta decepción se manifiesta de manera especial con el hijo varón, de quien espera mayores logros y de quien obtiene menos gratificaciones sobre todo en el ámbito profesional. El no ser depositario del cariño y admiración del padre ha propiciado que Gabriel se sienta poco apreciado y continuamente devaluado respondiendo con conductas agresivas a cualquier intento de acercamiento del padre, ello ha llevado a que exista un clima de constante enojo entre ambos que se manifiesta en evitaciones y agresiones mutuas incrementado ante la imposibilidad de hablar de sus sentimientos.

La familia no cuenta con las herramientas suficientes para adaptarse a los cambios, correspondientes al ciclo de vida que se están dando en el sistema por lo que presenta mecanismos homeostáticos para mantenerse sin cambios.

#### *Evaluación de la estructura familiar*

Los subsistemas están trastocados, la madre interviene frecuentemente en el sistema fraternal impidiendo que los hijos desarrollen habilidades de negociación y respeto entre iguales. Por otra parte la hija mayor está posicionada en el sistema parental lo que le impide relacionarse adecuadamente con sus hermanos. Los límites que la familia establece hacia el interior son difusos lo que ha favorecido las intromisiones entre los subsistemas. No se respetan las individualidades de los hijos y se hace poco caso a las demandas de éstos para ser tratados como adultos, por otro lado los hijos se entrometen

en la vida de los padres en calidad de pares. Pareciera ser que hacia el exterior los límites son más claros y no se permiten intromisiones de terceros a menos que la familia lo requiera.

No obstante que se observa un estilo aglutinado en las transacciones familiares, en realidad la escasa resonancia que se da entre los miembros la acerca más a un tipo de familia desligada. Si bien todos viven juntos, existe poca respuesta a las necesidades de los otros, cada uno vive atento a sus propios intereses y desconoce, ignora o no le interesan los de los demás. La comunicación que se da entre los integrantes de la familia es instrumental y no es escuchada por los otros, los mensajes que se envían son confusos y contradictorios, se pide respeto y no se otorga, se pide autonomía y se es dependiente, se pide trato de adulto y se tiene comportamiento de niño, se pide ser tomado en serio pero se hace en tono de broma. Todo ello provoca en los integrantes una sensación de no ser escuchados ni atendidos en sus demandas. Quizá estos dobles mensajes sean la manera que la familia tiene para amortiguar el impacto de las quejas y disminuir el riesgo de generar más problemas.

Las jerarquías se establecen en función de las actividades que desarrollan los miembros no en el grado de autoridad o influencia que alguien tiene sobre la conducta de los demás componentes del sistema. El padre y la hermana mayor detentan una posición de superioridad por ejercer actividades remuneradas, la madre y la hija menor se encuentran en una jerarquía intermedia porque realizan actividades utilitarias pero no remuneradas, y el hijo está posicionado en la parte más baja de la jerarquía debido a que las actividades que realiza no aportan nada al sistema familiar en lo económico y en lo utilitario. Esta situación ha provocado distintas implicaciones en los subsistemas familiares: Lolita se coloca en una posición de superioridad respecto a sus hermanos lo que provoca en ellos una sensación de desventaja e impotencia que incrementa la agresión contra ella. La madre no es capaz de ejercer ninguna autoridad con los hijos y es considerada por éstos y el marido como una dejada.

La centralidad se enfoca en Lolita y Patricia, en Lolita por ser la exitosa y responsable y en Patricia por ser la pequeña que requiere de cuidados especiales por parte de los padres. Para Gabriel la situación es diferente debido a que está desempleado y tiene un carácter que lo hace difícil de tratar, lo que lo sitúa en una condición de desventaja respecto a sus hermanas y puede hacerle sentir con un bajo sentido de pertenencia a la familia. En esta familia el padre es el miembro que se muestra más periférico pero no por segregación de los otros sino por elección propia, ha delegado los aspectos afectivos de la familia en la madre y él se ha dedicado a cubrir los aspectos económicos.

La familia tiende a seguir los roles tradicionales. No obstante que la madre es profesionalista ha decidido desempeñarse como ama de casa de tiempo completo, considera que su función es educar y cuidar a sus hijos mientras éstos vivan en la casa familiar y parte de su actividad consiste en amortiguar las peleas que se dan entre los miembros de la familia. El padre ha sido desde siempre el proveedor económico de la familia, está poco involucrado en las actividades del hogar y parece ser que ha participado poco en la crianza de los hijos, ha llevado una vida independiente y socialmente activa. La hija mayor ha cumplido con las expectativas depositadas en ella, cuando menos en lo laboral, y desempeña el papel de la hija responsable, obediente y exitosa. Gabriel no ha cumplido con lo que se espera de él, está desempleado y no responde a las expectativas de los padres que son que tenga un trabajo que le permita ser independiente y mantener una familia, la presión sobre él es mayor que sobre sus hermanas ya que es hombre. Patricia por ser la menor y por ser mujer es quien menos presión tiene en la familia, actualmente cumple con las expectativas puestas en ella ya que está estudiando y lo hace bien, además de que desempeña de manera eficaz el papel de la nena consentida de papá y mamá.

Las principales alianzas que se establecen en esta familia son por lo general disfuncionales ya que se dan entre miembros de diferentes jerarquías y diferentes subsistemas o tienen por objeto excluir a un tercero. Un claro ejemplo de ello es la alianza que Lolita establece con sus padres en un intento de mostrarse superior frente a sus hermanos, ello ha provocado a su vez que los hermanos se alíen para formar un frente común de defensa contra las agresiones de Lolita.

Parece ser que los padres han incluido a Lolita en el sistema parental para encubrir el estancamiento de la pareja matrimonial, su inclusión garantiza las fricciones en el subsistema fraterno y desvía los problemas conyugales. A cambio de ello, ella obtiene un trato especial de los padres para evitar que se pase al subsistema que le corresponde y posibilite que salgan a flote los conflictos entre los padres. Los hijos están siendo instrumentalizados para mitigar la insatisfacción de la relación de pareja y para contrarrestar cualquier posible amenaza de que el conflicto fraternal se desplace al subsistema conyugal.

#### *Hipótesis que orientaron el proceso terapéutico*

Derivado del diagnóstico estructural se formularon las siguientes hipótesis:

El que el hijo conozca la existencia alterna de otra familia pone al padre en una situación vulnerable y desventajosa ya que le quita autoridad moral, ello propicia que permita que

el hijo se dirija a él de una forma grosera y agresiva e incluso que se coloque en una posición simétrica o alta en las discusiones.

El matrimonio se encuentra estancado debido al desligamiento de sus integrantes y se concentran en la problemática de los hijos para evitar hacerle frente a la problemática conyugal. El matrimonio se mantiene junto pero sin que haya satisfacción de parte de los cónyuges, ambos sienten que el otro no les aporta algo pero no se deciden a romper y para evitar mirar la desilusión que ello les provoca y obligarse a tomar una decisión se enfocan en los hijos y se enfrascan en actividades diversas, mientras que el padre se refugia en actividades fuera del hogar, la madre se centra en el cuidado de los hijos. Ambos padres enfrentan dificultades para aceptar los cambios correspondientes al ciclo de vida por el que está atravesando la familia. La independencia y salida de los hijos del núcleo familiar enfrenta a los padres con un replanteamiento de su función como padres y como pareja que quizá no quieren asumir.

El padre se siente infeliz por el tipo de familia que tiene y que no le proporciona los satisfactores que él espera, la considera más como una carga que como una fuente de satisfacción, especialmente porque su hijo varón no ha cumplido con sus expectativas. Sus fuentes de gratificación se encuentran fuera de la familia y probablemente en otra relación alterna, ello lo ha llevado a ocupar un lugar periférico en el núcleo familiar y a desconectarse de lo que les ocurre a sus hijos en el aspecto emocional porque en lo económico sí cumple como proveedor.

Las figuras de mayor jerarquía en el sistema familiar son el padre y la hija mayor. La madre está devaluada por el padre por no haber sido capaz de educar adecuadamente a los hijos y hacer de ellos personas exitosas, sobre todo en lo que a Gabriel se refiere. Esta forma de trato ha permeado a los hijos quienes la descalifican como figura de autoridad debido al trato que el padre le otorga, a la forma en que ella se coloca en la familia, a su incompetencia para ejercer la autoridad que le corresponde como madre, a su incesante e inefectiva intervención en los problemas de los hijos, y a no exigir respeto por parte de los demás integrantes de la familia. Las bromas y los juegos forman parte de un estilo de comunicación propio de la familia con el que se pretende encubrir y mitigar la problemática existente en el seno familiar y constituye una estrategia para recuperar la homeostasis y oponerse al cambio.

La familia demanda la injerencia de uno de los miembros del subsistema fraterno en el subsistema parental para evitar que se destape el conflicto conyugal. Es así que se invita a Lolita a pertenecer a este subsistema incorporándola a las actividades de los padres y a Patricia invitándola a desplazar a su madre del cuidado afectivo del padre.

### *Metas terapéuticas*

Delimitar los subsistemas parental y fraterno para que cada quien ocupe el lugar que le corresponde en el sistema familiar promoviendo que la hija mayor goce de las ventajas que significa ser hermana e hija aun cuando ello represente la pérdida de un lugar en el subsistema parental.

Tratar de que los padres dejen de intervenir en los conflictos de los hijos para que les permitan desarrollar estrategias tendentes a la solución de conflictos,

Favorecer el paso de la familia hacia una nueva etapa de su ciclo vital, ello permitirá a sus miembros mayor autonomía, respeto y consideración a sus necesidades y a las de los otros.

Flexibilizar los límites rígidos que existen en la familia para propiciar que se dé un mayor acercamiento emocional entre sus integrantes lo que les permitirá lograr un sentido de identidad y pertenencia al sistema familiar que les permita en un futuro separarse de su familia de origen.

Promover un estilo claro de comunicación en la familia que permita a sus miembros expresar sus necesidades y escuchar y respetar las necesidades de los otros y hacer frente a los conflictos existentes sin tener que recurrir a medidas evasivas como la broma y el juego.

### *Intervenciones realizadas*

De inicio se utilizaron estrategias de acomodación para crear un sistema terapéutico que me permitiera relacionarme con la familia en términos de respeto mutuo y liderazgo. A través del rastreo de eventos extraordinarios traté de acceder al contenido de las comunicaciones y las conductas de la familia para: explorar las relaciones, alianzas y coaliciones que se establecen al interior del sistema; conocer cuáles son los roles, límites, fronteras y jerarquías de la estructura de la familia; identificar las pautas de interacción dominantes; investigar desde cuándo se presentaron los eventos que desencadenaron la problemática familiar y a que obedecieron; y conocer las diferencias existentes en el trato entre los miembros de la familia. Durante el proceso terapéutico intenté adoptar el ritmo de comunicación de la familia con el objeto de acomodarme a su estilo y modalidades afectivas pero cuidando no ser absorbida por el sistema. Se hizo uso de las preguntas circulares solicitando a cada uno de los miembros que describieran la relación existente entre un miembro elegido y los otros y posteriormente se le solicitó al miembro elegido su opinión respecto a lo dicho por los otros con el objeto de construir un mapa de las

interacciones familiares que me permitiera identificar las pautas y secuencias repetitivas que enmarcaban el problema presentado.

Para socavar la homeostasis existente en la familia y producir crisis que empujaran al sistema a elaborar una mejor organización para su funcionamiento utilice las tres estrategias de terapia estructural que se usan para este fin y que consisten en cuestionar el síntoma, la estructura familiar y la realidad familiar.

#### Cuestionamiento del síntoma

No obstante que la familia no identificó a alguno de sus miembros como la fuente del problema, durante el proceso pude percatarme que Gabriel es quien ocupa de manera frecuente y predominante ese papel, por lo que se trató de modificar o reencuadrar la concepción que la familia tiene del problema moviendo a sus integrantes a buscar respuestas afectivas, cognitivas y conductuales diferentes, para ello se utilizaron las técnicas de escenificación, enfoque y logro de intensidad.

- ✓ *Escenificación.* No fue necesario pedir a la familia que escenificara una discusión porque lo hacía de manera espontánea, sin embargo sí fue menester hacer notar a la madre la ineficacia de su intervención en las discusiones de los hijos y proponerle modalidades diferentes de interacción a través del empleo de conductas diferentes a las que normalmente utiliza, por ejemplo se le propuso abstenerse de intervenir en las discusiones y en caso de no poder evitarlo hacerlo de una manera distinta a la utilizada habitualmente.
- ✓ *Enfoque.* La petición de Patricia y Gabriel a los padres para que no intervengan en las discusiones de los hermanos; la demanda de trato igualitario para los hijos; y la solicitud expresa de Patricia de ser tratada como adulta fueron algunos de los aspectos de la interacción familiar que seleccioné para ser abordados durante el proceso terapéutico.
- ✓ *Logro de intensidad.* Para que la familia oyera el mensaje que se le pretendía dar fue necesario repetirlo continuamente y evitar en lo posible que se diluyera en medio de las bromas y el juego que es la pauta interactiva que la familia emplea para no escuchar lo que los otros dicen. El equipo terapéutico fue de especial ayuda para lograr que el mensaje fuera escuchado por los integrantes de la familia, a través de enfatizar y hacer notar los comentarios de éste. Una forma que utilice para intensificar el mensaje fue el uso de preguntas. En repetidas ocasiones se les preguntó a los padres qué tan válidas consideraban ellos las peticiones de los hijos de no intervenir, de tener un trato igualitario y de ser tratados como adultos. Igualmente se cuestionó el porqué de la resistencia de los hijos a comportarse como adultos y que ventajas

obtenían todos de ello. También se hizo énfasis en la forma de comunicación y lo que se pretende evitar a través del uso y envío de mensajes confusos y ambiguos.

#### Cuestionamiento de la estructura familiar

Considerando que muy a menudo los sectores disfuncionales dentro de la familia obedecen a una alianza excesiva o escasa entre los miembros de la familia, me enfoqué a tratar de aumentar o disminuir, según fuera el caso, la proximidad entre sus integrantes con el objetivo concreto de reestructurar la estructura familiar existente para propiciar que los miembros experimenten otras formas de pensar, de sentir y de actuar diferentes a las que están acostumbrados. Las técnicas que se emplearon para lograr el objetivo fueron fijación de fronteras, desequilibramiento y complementariedad.

- ✓ *Fijación de fronteras.* Se instó a los padres, principalmente a la madre, a no intervenir en el subsistema fraterno evitando participar en las disputas que se dan entre los hermanos, aun cuando el padre o la hija mayor lo soliciten; de igual manera se les sugirió dejar de invitar a Lolita y a Patricia a participar en el subsistema parental. Otras intervenciones realizadas para demarcar fronteras durante las sesiones fueron: invitar a participar a todos los miembros de la familia impidiendo interrupciones, bromas y descalificaciones; regular el tiempo de participación de cada miembro; y determinar de forma unilateral quienes asistirían a la próxima sesión.
- ✓ *Desequilibramiento.* Considerando que existen límites y fronteras difusas en el contexto de la familia se pretendió cambiar el vínculo jerárquico que existe entre los miembros de los subsistemas. A través de una alianza con la madre traté de que ella se empoderara y se ubicara en un nivel jerárquico similar en el subsistema parental y dejara de ocupar un nivel disminuido esperando que se produjera un cambio en la forma en que es tratada por los otros. Aprovechando la presencia de Lolita a una de las sesiones se intentó convencerla para que se relacionara con sus hermanos en términos de pares, la petición fue infructuosa ya que su aceptación significa para ella la pérdida de las ventajas que le da su inclusión en el sistema parental, prefiere tener una jerarquía mayor que sus hermanos e incluso que su madre, aunque ello la prive de las ventajas que significa participar en el mundo de los jóvenes, pues para poder estar en el holón parental necesita comportarse como adulta mayor y renunciar a la fiesta, a los hermanos y quizá a los amigos. Para tratar de modificar la percepción que el padre tiene de Gabriel, intenté aliarme con él reconociendo su trabajo como terapeuta de la risa y la dificultad que implica el encontrar empleo en la situación económica actual, aunque también reconocí la preocupación que el padre siente por la situación en que se encuentra el hijo.

- ✓ *Complementariedad.* Para modificar la relación jerárquica entre los miembros de la familia y promover un modo diferente de conocimiento utilice técnicas tendentes a cuestionar la epistemología habitual de los miembros de la familia en los siguientes aspectos: cuestionando el problema, cuestionando la idea lineal de que un solo miembro de la familia controla al sistema familiar, y cuestionando la manera en que la familia recorta los sucesos.
- *Cuestionando el problema.* La intervención de los padres en los conflictos de los hijos no es gratuita sino que obedece a una sensación de éstos de que los hijos no serán capaces de resolverlos sin su ayuda, entonces lo que queda por hacer es pedir a los hijos que demuestren a los padres que sí son capaces de resolver los conflictos sin su intervención.
  - *Cuestionando la idea lineal de que un miembro de la familia controla al sistema familiar.* Se invitó a Patricia y Gabriel a ver de qué manera ellos contribuyen a darle tanto poder a Lolita y la forma en que podrían dejar de hacerlo, Gabriel decidió que tratará de ignorar sus comentarios y no tomará en cuenta sus agresiones para quitarle el poder que tiene sobre sus emociones, sentimientos y conductas.
  - *Cuestionando el modo en que la familia recorta los sucesos.* Se encaminó a los miembros de la familia a darse cuenta de la responsabilidad que comparten en la generación de los conflictos familiares, haciéndoles notar a través de evidencias la manera en que los hijos contribuyen a que los padres se inmiscuyan en sus relaciones enfocando los siguientes ejemplos: la forma de comportamiento que adoptan los hijos y que provocan que los padres los traten de manera diferente a la que piden ser tratados; las reacciones que provocan en los otros con su comportamiento y con las alianzas y coaliciones que establecen; la forma de comportamiento que adoptan los padres y que invita a los hijos a tratarlos inadecuadamente; etc.

#### Cuestionamiento de la realidad familiar

Esta estrategia se utilizó para ayudar a la familia a encontrar otros universos parciales ignorados por ellos debido a las limitaciones que se imponen para conocer y aceptar otras construcciones alternas. Para incitarlos a modificar su visión de la realidad se utilizaron las siguientes técnicas: constructos cognitivos, intervenciones paradójicas y lados fuertes de la familia.

- ✓ *Constructos cognitivos.* Durante las sesiones se hizo evidente que el padre y la madre tienen un modelo de familia que los hijos, principalmente Gabriel, no cumplen satisfactoriamente. Para el padre el éxito se mide en ingresos económicos y el hecho que Gabriel no esté realizando alguna actividad remunerada hace que sea considerado

por el padre y quizá por la madre como un fracasado, en cambio para Gabriel lo importante no es ganar dinero sino realizar una actividad que le satisfaga como persona. Para tratar de mostrar al padre que existen otros modelos de familia y otros conceptos de éxito se hizo referencia al Doctor de la Risa, el cual realiza una actividad no remunerada pero es reconocido por su talento y su trabajo a nivel mundial. Otra forma que se utilizó para transmitir a la familia el mensaje de que existen otras alternativas de interacción en las cuales el conflicto es innecesario fue sugerir al padre y a Gabriel que realicen una actividad que ambos como adultos que son disfruten, también se le pidió al padre que tratara de demostrar a Gabriel que sí lo reconoce y lo respeta en un intento de que el padre busque aspectos del hijo que merezcan su respeto y consideración tratando de entender que las diferencias no deben ser obstáculos que separen sino por el contrario pueden servir para enriquecer y fortalecer las relaciones.

- ✓ Intervenciones *paradójicas*. Se empleó este tipo de intervención para modificar una pauta interactiva de larga duración y que no estaba en los planes de la familia modificar porque quizá ni siquiera se habían percatado de su existencia o representaba algunas ventajas para quienes participaban en ella. Esta pauta corresponde a la actitud aññada que Patricia adopta cuando solicita a los otros que la traten como adulta y que genera en los otros tratarla como niña. En la sexta sesión, y ante lo infructuoso que había resultado hacerle saber a Patricia que era muy difícil tomarla en serio en sus peticiones, se utilizó un coro griego, y se le dijo que una parte del equipo terapéutico consideraba que ella sí iba a lograr ser tomada en serio por sus padres, mientras que la otra decía que no iba a lograrlo porque su lenguaje y su postura eran de niña chiquita y era difícil hacerle caso a una niña chiquita que pedía ser tratada como adulta. Se observó que le molestó el comentario pero no dijo nada. Se le pidió que de tarea pensara sobre lo dicho por el coro griego y nos diera su opinión al respecto pero no se le dio seguimiento debido a que a la siguiente sesión asistió la hermana mayor y no se consideró conveniente evidenciarla ante ella, además de que trató de aprovecharse la oportunidad de que Lolita asistiera porque parecía evidente que no asistiría a otra sesión lo cual se confirmó durante la terapia.
- ✓ *Lados fuertes de la familia*. Esta fue una de las técnicas que se empleó para tratar de actualizar y ampliar el repertorio de conductas de los integrantes de la familia lo cual es esencial para combatir las disfuncionalidades familiares. Se trabajó con Gabriel en lograr su empoderamiento a través de darle validez a su actividad como terapeuta de la risa aun cuando no reciba remuneración económica por ello; se le reconoció a la madre lo trabajadora que era y el papel tan importante que había desempeñado en la familia haciéndole saber que quizá había que modificarlo dado que la familia se encontraba en un ciclo de vida diferente; al padre se le alabó su sentido de la

responsabilidad y su compromiso para con los hijos; a Patricia se le reconoció su dedicación a la escuela y su preocupación por la familia ya que ella fue quien promovió la terapia; y a Lolita se le felicitó por su capacidad para soportar el grado de estrés que tiene en el trabajo. Incluso a la familia se le alabó su sentido del humor y su capacidad para sortear las situaciones difíciles con las bromas sin dejar de hacer notar que en ocasiones ese tipo de comportamiento puede usarse para evitar la solución de conflictos que al no atenderse pueden crecer y hacerse más difícilmente manejables.

### *Reflexiones sobre el proceso terapéutico*

Considerando que el abordaje de la problemática de la familia se hizo desde el modelo estructural, el trabajo terapéutico se orientó a generar movimientos en el sistema familiar para reordenar la estructura familiar y con ello lograr la flexibilización del sistema. Se hizo uso de diversas estrategias y técnicas para generar pautas de interacción alternativas que modificaran la estructura y funcionamiento del sistema y abrieran nuevos canales de comunicación familiar, sin embargo la respuesta de la familia hace pensar que únicamente se lograrán cambios de primer orden que se manifestarán en conductas distintas pero sin que se trastocuen la estructura y la realidad familiar.

De lo anteriormente dicho se desprenden varias interrogantes para tratar de entender el por qué la familia solicitó apoyo terapéutico si no estaba dispuesta a trabajar para realizar cambios en su estructura y una de las posibles respuestas es que acudieron a terapia para complacer a Patricia y mostrarle que están dispuestos a acceder a sus peticiones. Sin embargo el hecho de que la familia asista en un acto de complacencia no significa que considere que tiene problemas que resolver ni que perciba la necesidad de buscar alternativas para vivir de manera más gratificante. No obstante ello, han mostrado disposición para efectuar algunos cambios conductuales que no les representen grandes modificaciones en su forma de vida y que si les aporten beneficios considerables.

El interés que despertó el proceso terapéutico fue diferente para cada integrante de la familia, para los padres significó la posibilidad de conocer las demandas de los hijos y de tener un mayor y mejor acercamiento con ellos; para la hija mayor la terapia no significó ninguna ventaja e incluso pudo haber representado una amenaza para mantener su nivel jerárquico en la familia; para Gabriel significó la posibilidad de ser visto y escuchado de diferente manera a la habitual; y para Patricia representó la oportunidad de mostrar que ya es una adulta y que requiere ser tratada como tal por el resto de los integrantes del sistema.

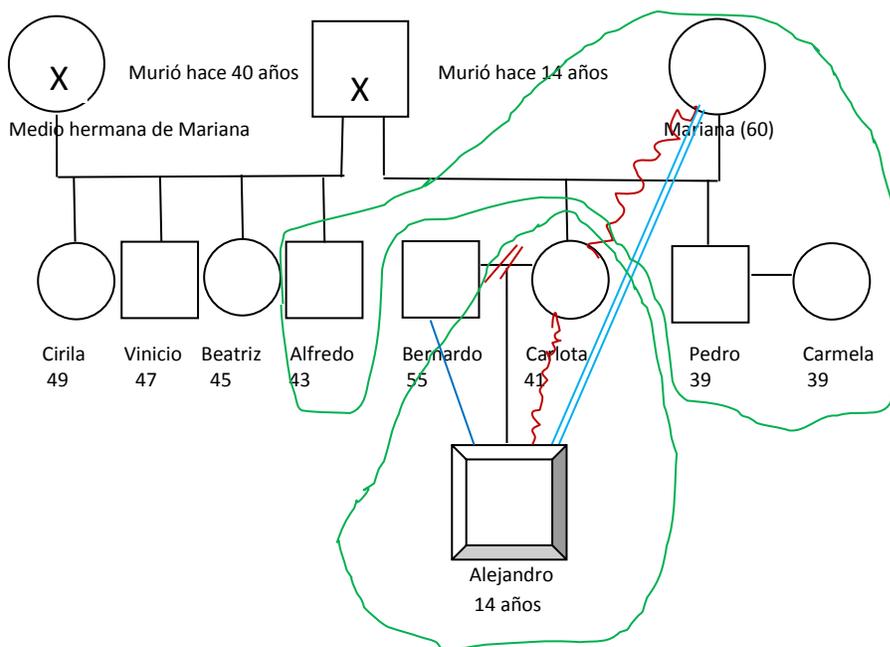
Considero que quien mayor interés tuvo en la terapia y mayores ventajas obtuvo del proceso fue Gabriel quien tuvo la oportunidad de externar sus sentimientos respecto al

padre y respecto a sí mismo, es por ello que se decidió trabajar con ambos en un intento de crear un clima de respeto y comprensión mutua que permitiera mejorar la relación más álgida del sistema y abrir una puerta para lograr una transformación en la estructura familiar que permita alguna posibilidad de cambio.

### 3.1.2.3 Proceso terapéutico de la familia Hernández Jiménez utilizando el Método de Milán

NOMBRE	PARENTESCO	EDAD	OCUPACIÓN
Mariana	Abuela	60	Ama de casa y vendedora
Carlota	Madre	40	Servidora pública
Alejandro	Hijo	14	Estudiante

Familiograma:



El proceso terapéutico se llevó a cabo en el Instituto Nacional de Rehabilitación durante el tercero y cuarto semestres de la Maestría de Terapia Familiar. En este caso, y normalmente así sucede, el paciente fue designado a la Unidad de Terapia Familiar por el Psicólogo del Instituto, quien consideró importante incluir a la familia en el proceso terapéutico. El paciente asiste al Instituto por un problema de hiperflexibilidad y a un protocolo para el tratamiento de síndrome metabólico.

Yo fui la terapeuta asignada y dada la problemática ocasionalmente se incorporó a las sesiones el supervisor. El supervisor fue el Maestro Gerardo Reséndiz Juárez. El equipo

terapéutico estuvo conformado por las alumnas Flores Pacheco Selene, Guel Montoya Lydia, Huerta Ramírez Yolanda, Moncayo Ponce Beyluth y Romero González Ana Laura.

*Motivo de consulta:*

La abuela considera que la familia es disfuncional y quisiera que se mejorara la relación entre todos los que comparten la casa para que su nieto Alejandro tenga un mejor ambiente familiar que contribuya a su desarrollo como persona.

*Proceso terapéutico:*

El proceso terapéutico tuvo una duración de nueve meses, en el periodo comprendido entre el 30 de agosto de 2012 y el 22 de mayo de 2013, durante este tiempo se realizaron 10 sesiones con intervalos mensuales. A continuación se hace una breve descripción del proceso terapéutico y en el apartado 3.1.2.4 se expone la evolución del sistema familiar durante el proceso y las intervenciones asociadas.

Alejandro es el único nieto de Mariana y pareciera que por las edades y estado de salud de su madre y su tío Pedro, quienes padecen diabetes, él será nieto único. La crianza y cuidado de Alejandro han estado prácticamente a cargo de la abuela pues cuando él nació su madre y su padre trabajaban todo el día, además de que su nacimiento coincidió con la muerte del abuelo, después de un largo proceso de enfermedad como consecuencia de una diabetes mal atendida, lo que liberó a Mariana del cuidado de su esposo dejándole tiempo libre para atender a Alejandro con quien ha establecido una relación de cercanía y cariño poco común entre nieto y abuela. Carlota relata que con Alejandro su madre es distinta de cómo fue con sus hijos e hijastros, con quienes fue una madre distante y poco cariñosa mientras que con él es una abuela cercana y amorosa.

Cuando Alejandro tenía 4 años su padre se fue de la casa y dos años después su mamá se relacionó con Gabino con quien vivieron durante cinco años, posteriormente la relación terminó y se regresaron a vivir a casa de la abuela donde permanecieron hasta diciembre de 2012 fecha en que la madre decidió que era el momento de irse a vivir por su cuenta, tal decisión está sustentada en que consiguió un empleo que le proporciona los recursos suficientes para rentar un departamento. Actualmente la madre tiene una pareja sentimental pero no viven juntos.

*Etapas de conocimiento.* A la primera, segunda y tercera sesiones asistieron Alejandro y la abuela, en estas sesiones nos dedicamos a explorar las relaciones que existen entre los miembros de la familia cercana y la familia ampliada percatándonos que la relación afectiva más fuerte es la que existe entre Alejandro y la abuela y que existen otro tipo de relaciones pero basadas en el cuidado que la abuela les proporciona a sus hijos como

consecuencia de padecer diabetes y no cuidarse. Tratamos de introducir la duda sobre lo que podría pasar si Alejandro o la abuela se decidieran a ser más cálidos con los otros miembros de la familia y a promover que hicieran la prueba, pero ambos decidieron que no tenían interés en hacerlo por diferentes razones. Alejandro porque piensa que el cariño que uno puede dar a los otros es fijo y se reparte proporcionalmente por lo que si aumenta el porcentaje que se le da a alguien forzosamente tiene que disminuirse el porcentaje que se le daba a otro y si él decidiera darle cariño a otros miembros de la familia tendría que darle menos a la abuela y no está de acuerdo en hacerlo. Por su parte la abuela dice que no le nace ser cálida con los otros y se sentiría hipócrita si lo hiciera porque sería fingido. Se introdujo la idea de que dado que Alejandro si sabe cuidarse, él podría enseñar a Carlota y a Pedro a hacerlo, pero él piensa que no sería posible porque se aprovechan de la enfermedad para ser atendidos y se le pregunta de que otro modo podrían tener atención, Alejandro comenta que no lo sabe y que quizá ellos tampoco.

*Etapa de la develación de la violencia familiar.* A la cuarta sesión asistieron Alejandro, la abuela y el tío Pedro quien habló de la situación violenta que se vive en casa y de lo controladora y descalificadora que es la abuela con las parejas de los hijos y con quien se atreve a cuestionarla por lo que se siente en la necesidad de proteger a Alejandro. Se expresó en forma devaluatoria de las mujeres de la casa aduciendo que están mal porque no tienen pareja sentimental. Se trató de plantear la duda de si las mujeres necesitan de un hombre para ser confirmadas y sentirse bien pero no hubo respuesta debido al clima de tensión que se vivía en la sesión. Se preguntó si las parejas de los hijos habían contribuido a la situación que se vive en la familia y la respuesta fue que sí.

*Etapa de la separación.* A la quinta sesión asistieron Alejandro, la abuela y Carlota quien inició diciendo que se va a independizar y se llevará a Alejandro aunque él no quiera irse con ella porque considera que si lo deja con la abuela lo va a hacer un inútil y además no va a aprender a respetarla porque la abuela se la pasa descalificándola. Comenta que ella no puede seguir relacionándose con su madre porque le guarda mucho rencor debido a que tuvo una relación con el padre de Alejandro cuando él y ella eran novios. Se interviene tratando de identificar la fuente del conflicto actual y Carlota aduce que es el que se quiere independizar y alejar definitivamente a Alejandro de su abuela. Se trata de hacerles ver que están trayendo a Alejandro a una pelea que no le compete y que parece ser que lo están usando como pretexto para traer cosas del pasado y se les pregunta si serían capaces de ocuparse de Alejandro de la manera en que él se ocupa de ellas. Se trató de introducir la idea de que la custodia compartida ha sido beneficiosa para Alejandro con objeto de que la ruptura sea menos violenta y quizá como consecuencia de ello o por conveniencia Carlota acepta que Alejandro pase los fines de semana en casa de la abuela.

A la sexta sesión acudieron Alejandro y su madre y se enfocó en conocer qué tipo de relación se había construido entre madre e hijo a partir del cambio de casa. Ambos reconocieron que les ha costado trabajo adaptarse a los cambios pero que le están echando ganas para que funcione. A través de preguntas orientadas al futuro, sobre qué tipo de familia quieren ser y cómo se miran en unos años, se intentó desenfocar el presente e invitarlos a mirar hacia adelante. Cuando Alejandro comentó que pasa los fines de semana con la abuela se hizo hincapié en lo cómodo que debe ser poder estar en dos lados sin tomar partido ni sentirse desleal con la otra y Alejandro manifestó que en general es así pero que de repente su madre se siente amenazada por la relación que él tiene con la abuela. Se le preguntó a Carlota que fue lo que hizo que estuviera tan abierta y generosa con su madre en un intento de hacerle ver que se reconocía su actitud y Carlota comentó que lo hace por el bien de Alejandro.

*Etapa de la emotividad.* Para reforzar la importancia de que Alejandro sea quitado de en medio en los conflictos que hay entre la abuela y Carlota se consideró conveniente que asistieran únicamente ellas para adentrarnos en las emociones que experimentan sin que Alejandro esté presente. A las sesiones séptima, octava y novena asistieron únicamente Carlota y la abuela. Durante las tres sesiones ambas se dedicaron a descalificarse y atacarse una a la otra, Carlota califica a su madre de alcohólica y de meterse con su marido, mientras que la abuela califica a Carlota de mitómana. Cuando pensábamos que se avanzaba al tratar de que comprendieran el dolor y enojo de la otra nos dábamos cuenta que ese mismo enojo e incomprensión les evitaba avanzar. La abuela ante la perspectiva de perder a su nieto amado cedió en todo y mostró su disposición a ser un paracaídas para cuando Carlota necesite su apoyo pero ni eso sirvió para bajar el encono que Carlota siente hacia su madre. En un intento de que se conectaran de manera distinta se les preguntó que si se dieran chance de sentir emociones diferentes al enojo cuáles creían que serían esas emociones, pero no fue posible lograrlo, porque mientras la abuela manifestaba que la emoción podría ser perdonar, la hija decía que no tenía idea de que emoción podría sentir y no le interesaba experimentarlo. Para cerrar se les dijo que dada la problemática existente entre ellas y la forma en que ésta afectaba a Alejandro se les sugería que dejaran la decisión sobre quien sería la persona indicada para cuidar a Alejandro en las instancias correspondientes y se les dijo que nosotros no podíamos ayudarlas si ellas no estaban dispuestas a ser ayudadas por lo que se suspendía la terapia familiar hasta que hubiera disposición de parte de ellas.

*Etapa de cierre.* A la décima sesión sólo acudió Alejandro quien manifestó estar preparado para quitarse de en medio de los problemas de su abuela y su madre. Manifestó no tener problemas de lealtad y comentó que su percepción acerca de que el afecto es fijo había cambiado y se había percatado de que se puede dar amor a otros sin que esto disminuya

su afecto por la abuela. Creo que en esto contribuyeron las intervenciones dirigidas a hacerle ver que el afecto no es limitado y que estar con una persona no significa estar contra la otra.

#### 3.1.2.4 Análisis del proceso terapéutico

##### *Análisis del sistema familiar*

En la vida de Alejandro y su familia participan muchos subsistemas: el primer subsistema es el formado por él, su madre y la pareja de ésta; aunque parece que el subsistema más cercano es el que está configurado por él y su abuela materna, a este subsistema ocasionalmente se agrega el tío Pedro. Forma parte del sistema significativo de Alejandro, el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) a donde asiste, como ya se mencionó, por problemas de hiperflexibilidad y a un protocolo orientado al tratamiento de síndrome metabólico, también asiste a psicoterapia individual y hasta el 22 de mayo de 2013 a Terapia Familiar. El centro de actividades artísticas al que concurre es parte significativa de su sistema pues acude buena parte de su tiempo y tiene una relación estrecha con la directora de esta escuela. Alejandro está por finalizar la secundaria aunque comenta poco sobre su escuela. También forma parte de su sistema significativo su novia y la madre de ella con quienes convive frecuentemente en compañía de su abuela.

En cuanto a las relaciones que se establecen entre Alejandro y su familia cercana, él considera que la relación con su abuela es muy buena porque lo respeta y apoya en sus decisiones, con su madre es difícil ya que ella lo trata como un inútil debido a que no está a la altura de sus expectativas, y con su padre anteriormente era buena y respetuosa, pero a raíz de que se jubiló y se fue a vivir fuera del país dejó de interesarse en él. Pareciera ser que la relación de Alejandro con su familia paterna es poco significativa, así como la que tiene con sus medio tíos por parte de la madre y los hijos de éstos.

##### *Análisis del caso*

No obstante que Alejandro ha vivido en diversos ámbitos, primero con el padre y la madre; después con el padrastro y la madre; posteriormente con la abuela, la madre, y el tío Pedro y su esposa; y actualmente con la madre, él considera como su grupo familiar al conformado en la casa de la abuela, lo cual es explicable debido a que independientemente de dónde viviera y con quien viviera, ella es quien lo ha cuidado desde que nació y ha estado pendiente de sus necesidades. Es en casa de la abuela donde ha aprendido cómo relacionarse con los de casa y con los externos, ha adquirido competencias y ha desarrollado habilidades sociales. Han sido la abuela, y ocasionalmente el tío materno y su esposa, quienes le han proporcionado la protección y el cuidado necesarios para su desarrollo, y quienes han realizado la tarea de enseñarle e imponerle

los límites y las reglas necesarias para llevar a cabo su proceso de individuación, aunque éstos límites y reglas no sean del agrado de la madre quien considera que existe una carencia e intenta imponerlos motivando reacciones de rebeldía por parte de Alejandro. La madre está presente como proveedora y la abuela como cuidadora, la abuela funge como madre y la madre como padre y Alejandro es el hijo de ambas. Podríamos decir que los papeles que se siguen en esta familia son diferentes a los que “normalmente” se dan, aunque ahora que lo estoy escribiendo me percató que muchas familias funcionan de esta manera debido en gran parte a la ausencia del padre en el núcleo familiar.

Los conflictos que existen entre la madre y la abuela, alimentados por las hijastras de ésta, pudieran haber dificultado el desarrollo de la intersubjetividad de Alejandro quien expresa que la cantidad de afecto que uno puede experimentar hacia los otros es fijo y si se da a uno se le quita al otro. La lucha de ambas por tener el cariño de Alejandro pudiera limitarles la habilidad que se requiere para ligarse en nuevas relaciones significativas sin que sienta que tiene que abandonar las otras relaciones.

Los conflictos familiares no han contribuido a desarrollar en Alejandro una red confiable de relaciones de apego, que le permita sentirse seguro para explorar las relaciones que existen entre ellos o que ellos mantienen al exterior de la familia; los celos que los otros sienten por los cuidados que la abuela le proporciona han desencadenado una serie de recriminaciones contra ésta que ocultan las relaciones existentes, su única fuente de comprobación es la abuela quien en un intento por seguir manteniendo su imagen ante él pudiera ser poco confiable. En esta familia de enconos encontrados el lema es o estás conmigo o estás contra mí, posición que dificulta poder relacionarse con alguien sin sentir que se abandona al otro, sobre todo cuando ese otro forma parte de un bando contrario. Por otro lado, la presencia de numerosas diferencias de sexo, edad, poder, experiencia, posición y roles en el contexto familiar ha permitido que Alejandro desarrolle interesantes modalidades de negociación para manejar los conflictos, lo cual no le ha resultado fácil ya que la negociación no es precisamente una cualidad de su familia para quienes la expresión de sus diferencias es una amenaza que provoca reacciones negativas en los otros.

Alejandro ha alternado casi siempre en dos casas distintas, la de la madre y su compañero, y la de la abuela y el tío Pedro y su esposa, ello le ha permitido desarrollar dentro de la misma familia estrategias de pertenencia y autonomía ya que pertenecer a ambas casas y al mismo tiempo poder separarse cuando es necesario debe ser un ejercicio continuo de adaptación. La abuela dice que Alejandro considera su casa a la casa de la abuela donde dispone incluso de un departamentito para él solo, y que la casa de su mamá es la casa de su mamá; aunque esta situación está cambiando debido a que ahora que Alejandro y la

madre viven juntos él permanece más tiempo con su madre y menos con la abuela. Alejandro opina que esta situación tiene sus ventajas y desventajas, entre las ventajas que le encuentra a estar en casa de la madre es que ha aprendido a trasladarse por su cuenta y tiene más libertad para desarrollar sus actividades; y entre las desventajas está la falta de espacio físico ya que el departamento es muy pequeño y tiene que compartir la cama con su mamá y eso no le gusta, tampoco le agrada pasar solo mucho tiempo y no poder practicar su música después de las nueve de la noche porque molesta a los vecinos.

La madre dice que una de las razones por las que decidió independizarse fue porque considera que el ambiente existente en casa de la abuela es nocivo para Alejandro, ya que la abuela es muy condescendiente con los hombres y muy exigente con las mujeres y que ello hizo de Pedro un inútil y mantenido y no quiere que la historia se repita con Alejandro a quien consiente en demasía y lo está volviendo un comodino que no quiere apoyar en las actividades domésticas porque considera que son responsabilidad de las mujeres. La opinión de la madre respecto a que la abuela educa a los hombres como mantenidos pudiera estar un poco sesgada pues si bien Pedro no realiza actividades remuneradas, según él por su enfermedad, los otros hombres que cuidó, que fueron sus dos hijastros, si tienen una actividad formal. Además no sería muy objetivo extrapolar una situación en condiciones distintas, la abuela es ahora una mujer diferente a la que era cuando estaba creando cuatro hijastros y dos hijos, y “batallando”, según sus propias palabras, con un marido abusivo y descalificador.

Alejandro parece sí darse cuenta de la diferencia que hay entre el trato que él recibe de la abuela y el que recibieron su madre y sus tíos y tías y considera que ello genera celos entre los otros quienes quisieran ser depositarios de su cariño pero no hacen nada para lograrlo. Él cree que el amor y la atención se ganan y que él y Pedro se han ganado el cariño de la abuela porque también son cariñosos con ella a diferencia de los otros hijos, incluida su madre, que se la pasan atacándola o ignorándola. La abuela dice que fue más cuidadosa con Pedro que con Carlota porque ella era muy independiente y no la necesitaba mientras que Pedro fue más frágil; y que si ella decidió cuidar a Alejandro fue porque vio que sus papás no iban a poder hacerlo y ella ya tenía el tiempo necesario para atenderlo, y que si lo quiere tanto es porque pasan mucho tiempo juntos y hasta la fecha todavía no se han peleado ni él le ha faltado el respeto. Parece ser que en esta familia la atención se da a los débiles y desvalidos ya que los fuertes no la necesitan, como si la atención fuera meramente utilitaria, aunque esta visión está cambiando en la abuela y el nieto pues ellos se procuran atención independientemente de que se perciban fuertes.

En el núcleo familiar existe poca disposición a cuidar de la salud, la abuela cree que ello se debe a que ella no supo enseñarlos a cuidarse y que a Alejandro si ha podido enseñarle

porque él sí escucha y los demás no, aunque reconoce que a Alejandro le ha dedicado más tiempo que a los hijos y a los hijastros ya que cuando éstos eran pequeños apenas tenía tiempo para atenderlos en sus necesidades primarias. Alejandro opina que él sí sabe cuidarse porque desde que era pequeño la abuela lo cuidaba mucho y cree que esa fue la manera en que ella le enseñó a cuidarse y a cuidar de los otros, dice que él trata de cuidar de su abuela para que trabaje menos y no se deje abusar por los demás quienes utilizan su enfermedad para chantajearla y lograr sus cuidados. Pareciera ser que en esta familia la enfermedad, concretamente la diabetes, se ha normalizado de manera similar a lo que ocurre en las familias con miembros alcohólicos, en donde el alcoholismo es visto como algo normal con lo que hay que acostumbrarse a vivir y no como una enfermedad que hay que tratar o un problema que hay que resolver; aunque la abuela ya no quiere verlo así porque se ha dado cuenta de las consecuencias que ello acarrea para la familia.

La principal temática que se dio en la terapia fue la violencia intrafamiliar que existe en casa de la abuela, la cual se manifiesta principalmente en forma verbal. Pedro considera que la violencia se da porque todos se creen perfectos y con derecho a criticar a los otros, además de que no saben controlarse y actúan visceralmente sin ponerse a pensar en las consecuencias de lo que hacen y dicen. Alejandro coincide con esta idea y comenta que por eso él piensa las cosas antes y actúa con el cerebro y no con el estómago y uno se pregunta y le pregunta de dónde le viene esa forma diferente de pensar y actuar y él dice que no lo sabe que simplemente lo hace así, y menciona de pasada que posiblemente sea una respuesta contraria a lo que ve en casa y le molesta tanto. Otra posibilidad es que esa manera diferente de pensar provenga de la escuela de Arte, de esa directora que parece tener alguna influencia en su vida, y nos percatamos que el contexto social también actúa para construir y deconstruir creencias familiares.

La abuela comenta que la situación en casa es difícil porque conviven cuatro familias, a partir de la salida de la madre son tres, que están juntas no porque quieran sino porque no tienen de otra y ello genera muchos conflictos entre todos. Se observa que la situación económica y de salud de Pedro genera en éste una sensación de incompetencia que trata de ocultar con soberbia, enojo y agresión, el cual descarga contra quienes tienen una situación más privilegiada, en este caso Carlota quien tiene un trabajo estable que le posibilita salirse de casa. Por otro lado Carlota está enojada con Pedro porque él si logra la atención y los cuidados de la abuela aun cuando esto sea a costa de su independencia. Carlota atribuye la atención de la abuela para Pedro no a su salud quebrantada sino a que la abuela tiene preferencia por los hombres y les otorga un trato privilegiado. Aquí vemos como cada quien da su propia interpretación a un mismo hecho, la abuela dice que cuida a Pedro porque es débil, Carlota dice que lo hace porque es hombre, y Alejandro dice que es porque Pedro se acerca a la abuela, habría que ver que piensa Pedro.

En la familia existe una historia de dolor que emerge en forma de enojo en casi cualquier evento de la vida común pero que se hace más patente cuando se trata de Alejandro a quien se utiliza para castigar a la abuela por lo hecho en el pasado; e incluso el motivo que se aduce al trato amoroso de la abuela para con él es visto de distintas maneras, mientras Alejandro considera que el amor que le tiene la abuela es resultado del cariño que él le profesa; la abuela piensa que es porque ella ha tenido más tiempo para dedicarse a Alejandro y eso ha hecho que establezca un vínculo más amoroso; y la madre dice que es porque Alejandro representa al hijo que la abuela hubiera querido tener con Bernardo, el padre de Alejandro, con quien tuvo una relación cuando era su novio. La abuela niega que eso haya existido.

El dolor y enojo que atrapa a esta familia hace que así como se descalifica este acto de amor hacia el nieto, se descalifica cualquier hecho positivo y se magnifica todo acto negativo. Mientras la abuela considera que el haberse hecho cargo de sus sobrinos al casarse con el viudo de su hermana fue un acto valioso, la madre considera que no tiene nada de valioso ocupar el lugar de la hermana muerta. Cuando la abuela comenta que ya no bebe, Carlota le dice que independientemente de lo que haga sigue siendo una alcohólica que le fastidió la vida. Pareciera ser que en esta familia es el pasado lo que determina el presente, y en ese escenario nada de lo que se haga ahora tiene validez.

El conflicto existente en la familia se ha incrementado a partir de que Carlota decidió salirse de casa de su madre para irse a vivir por su cuenta y llevarse a Alejandro quien ha manifestado querer estar en constante cercanía con su abuela. Pareciera ser que en un intento por minar el afecto que Alejandro siente por su abuela y lograr que ese afecto sea para ella, en esa lógica familiar de que el amor que se da a una se le quita a la otra, la madre se ha empeñado en devaluarla ante Alejandro hablando del comportamiento anterior de la abuela, pero parece ser que esto no ha dado el resultado esperado porque Alejandro dice que esa mujer de quien los demás hablan es otra diferente a esta abuela que él conoce y quiere. Ante ello Carlota ha reaccionado amenazando a la abuela y a Alejandro con que ya no dejara que convivan aduciendo que la abuela le habla mal de ella a Alejandro, situación que tanto él como ella niegan; y que Pedro es una mala influencia para el chico. No obstante la amenaza, Carlota permite que Alejandro siga frecuentando a la abuela y pernocte en su casa los fines de semana pero tiene a la abuela en un constante estado de angustia ante la amenaza de perder la convivencia con su nieto amado.

Uno de los temas que se trataron con frecuencia es la falta de reconocimiento, por un lado Carlota quiere que su madre reconozca sus errores porque si no lo hace ella se siente maltratada y por otro lado la abuela espera que Carlota reconozca la ayuda que ha recibido y que le ha permitido desarrollarse laboral y socialmente con la confianza de que

Alejandro está bien cuidado. La abuela dice que no reconoce sus errores porque si sin reconocerlos le va como le va que sería si los reconociera, sin percatarse que quizá ese no reconocimiento es lo que exacerba los conflictos con Carlota porque ello hace que se siente descalificada en sus sentimientos y emociones. En cuanto a Carlota el reconocer que la madre le ha ayudado la pone en una situación difícil pues tendría que agradecerle su apoyo y le restaría elementos para devaluarla frente a Alejandro. Quizá ambas temen reconocerse porque intuyen que el reconocimiento les quitaría armas para pelear y relacionarse aunque sea a través del enojo y el conflicto, e intuyen que si se reconocieran tendrían que construir una nueva relación en la que quizá emerjan otros sentimientos, como el dolor y el amor, sentimientos con los que no están acostumbradas a lidiar entre ellas.

No obstante la problemática familiar, nosotros consideramos que el principal objetivo de la terapia era tratar que madre e hija dirimieran sus problemas sin involucrar a Alejandro, pero esa es una tarea harto difícil en las circunstancias en que ambas se encuentran. Parece ser que el vivir separadas y no hablarse entre ellas ha complicado más la situación para Alejandro pues lo utilizan como interlocutor de sus conflictos. Carlota opina que no puede construir una relación adecuada con Alejandro porque la abuela está de por medio y considera que la única manera de ejercer su papel de madre es evitando que Alejandro interactúe con la abuela porque lo adoctrina en su contra y eso hace que él se porte mal con ella; por su parte la abuela comenta que no tiene ningún inconveniente en que Carlota ponga tierra de por medio pero cree que Alejandro debería tener la libertad de opinar si quiere o no seguir viéndola, y que le preocupa la displicencia de Carlota para con Alejandro quien está pasando por un mal momento, tiene dolores de estómago y se está automutilando, y ella parece no enterarse ni preocuparse por ello.

Ante esta situación se les comenta que parece ser que la terapia no es la instancia adecuada para lograr el bienestar de Alejandro y que quizá sería conveniente recurrir a otras instancias familiares para que sean éstas las que determinen los canales a seguir para lograr el bienestar de Alejandro, se les recuerda que Alejandro es un menor de edad que está siendo violentado por las personas que deberían cuidarlo.

Se les plantea que el objetivo de la terapia es lograr una solución positiva para Alejandro a través de ellas, pero como de momento parece ser que esto no es factible consideramos que es importante que acudan a otras instancias y que Alejandro continúe con su protocolo, y sus terapias física y psicológica. Se les pide que hagan un acto de amor y pongan a Alejandro en manos de otra persona que pueda darle la tranquilidad que necesita porque parece que al menos por el momento ninguna de las dos está en capacidad de hacerlo y los síntomas de Alejandro son preocupantes. Se les reitera que una

vez que resuelvan la problemática del cuidado de Alejandro en las instancias correspondientes, podrán regresar con nosotros para continuar con la terapia familiar pero que por el momento se les sugiere que ellas por su cuenta soliciten terapia individual y se les proporcionaron algunos teléfonos y direcciones de centros de servicios psicológicos en donde podrán ser atendidas individualmente.

Alejandro ha manifestado su decepción por el comportamiento de la madre y la abuela quienes no logran ponerse de acuerdo para construir una nueva forma de relacionarse y comenta que por separado ambas son mucho mejores de lo que se ve en la sesión y que parece mentira que teniendo los recursos que tienen y viéndolas como se comportan con otras personas con quienes sí son capaces de llegar a acuerdos, no logren establecer un diálogo entre ellas para arreglar sus problemas.

#### *Hipótesis sistémicas que orientaron el proceso terapéutico*

Aunque Alejandro no lo plantea considero que el irse a vivir con su madre representó para él la oportunidad de separarse un poco de la protección y cuidado de la abuela, él se encuentra en una edad en donde la individuación es la característica principal y éste proceso lo puede llevar más fácilmente viviendo con la madre quien tiene gran parte de su tiempo ocupado en su trabajo y su vida sentimental, que con la abuela quien le dedica la mayor parte de su tiempo a él. Para un chico de esta edad, este tipo de arreglos de forma de vida le puede proporcionar lo mejor de ambos contextos, con la abuela se siente cuidado y protegido en tanto que con la madre maneja su autonomía. Quizá él no comenta que esto le va bien por no lastimar a la abuela quien podría sentirse relegada.

Pareciera ser que en esta familia el cariño se profesa a los débiles y desprotegidos y la pregunta que surge es que pasará cuándo la abuela perciba a Alejandro como fuerte ¿dejará de quererlo o podrá seguir queriéndolo? Quizá Carlota nota que la abuela es cariñosa sólo con quienes percibe débiles y le preocupa que Alejandro opte por no crecer y hacerse fuerte para conservar su cariño de la misma manera en que Pedro lo hace, y por ello decidió salirse de casa y llevarse a Alejandro para posibilitarle crecer.

La abuela siente que pronto Alejandro no necesitará de ella y al ser ésta la relación más significativa que tiene experimenta temor por su alejamiento, ello le lleva a replantearse si ha valido la pena lo hecho para los demás y a tratar de alejar a Alejandro de su lado pero le preocupa que Carlota no esté en disposición para atenderlo como ella cree que debiera hacerlo y entonces nuevamente trata de atraer a Alejandro para proporcionarle los cuidados que según ella necesita para crecer y ser feliz. La abuela quiere que Alejandro sea fuerte emocionalmente para que pueda desprenderse de ella, pero a su vez Alejandro no puede desprenderse porque de hacerlo siente que deja a la abuela a merced de su

madre y el tío Pedro quienes no le darán el cariño que Alejandro le profesa debido a que están enojados con la abuela porque consideran que no fue una buena madre. Por otro lado Pedro trata de proteger a Alejandro porque sabe que el amor de la abuela es condicional y quiere preparar a Alejandro para cuando lo pierda.

Carlota y Pedro están molestos con su madre porque se han dado cuenta, por la forma en que trata a Alejandro, de que ella sí es capaz de proporcionar amor a alguien, pero como ellos no fueron los depositarios de su cariño se encuentran ante la duda de si son ellos los que no fueron dignos de recibir su cariño o fue ella la que no los consideró suficientes. Esta molestia por parte de Carlota hace que el coraje contra la madre se acrecienta y agrede a ambos: a la abuela por no haber sido capaz de quererla como ella quería y a Alejandro porque él sí fue capaz de ser amado por la abuela.

Las carencias afectivas de la abuela y el abuelo propiciaron que no fueran capaces de proporcionar a la familia una continuidad afectiva, los miembros que la forman no tienen la certeza de que los otros estarán disponibles cuando se les necesite, ello ha impedido a Pedro separarse definitivamente de la familia y concentrarse en él y su pareja. Carlota por su parte ha sido capaz de salirse de casa en varias ocasiones, pero siempre con una pareja sentimental que le proporciona el afecto que requiere para tomar decisiones, actualmente tiene un novio que la apoya y quizá está influida por sus medio hermanas quienes la utilizan como piedra de lanza para lastimar a Mariana dándole donde más le duele que es quitándole a Alejandro.

#### *Diferencias en los tiempos de la familia*

Alejandro está en el presente y con miras al futuro, se refiere poco al pasado debido quizá a su edad y su forma de pensar, que considera que si alguien no le conviene lo borra de su lista. Este pensamiento y forma de actuar puede reflejar una forma de autodefensa para evitar salir lastimado, y puede significar un problema para entender la situación familiar, porque al no considerar el pasado le será difícil comprender a su madre y su tío que viven estancados en el pasado y que lo consideran como determinante en su presente y en su futuro.

La familia se encuentra en tiempos distintos, mientras Alejandro y su abuela miran al presente y al futuro de una manera incluso radical, en donde el pasado no quiere ser visto por ser fuente de problemas no resueltos; la madre y el tío materno miran al pasado y les molesta que la abuela no quiera considerarlo, porque sienten que invalida sus sentimientos. Este mirar al pasado tiene su lógica, en el caso de Pedro su enfermedad le limita a hacer planes y proyectos al futuro y en el caso de Carlota le permite despegarse

de una familia con quien no quiere tener vínculos. Quizá todos quieren dejar atrás el dolor pasado pero continúan respondiendo a éste por no tener sustitutos presentes.

La gama de tiempos internos de Alejandro es muy limitada como consecuencia de la gran cantidad de actividades que desarrolla, ello propicia problemas para coordinarse con su familia y hacia el exterior. Entre la abuela y Alejandro no hay problema porque la mayor parte de su tiempo lo dedica a él, sin embargo la abuela tiene poca oportunidad para interactuar con otros.

La relación entre Alejandro y su abuela, en donde la abuela es la cuidadora de Alejandro y la depositaria de su cariño pareciera no estar en concordancia con la cultura occidental actual, en donde se supone que quien debe cuidar a los hijos es la madre y no la abuela; esta situación puede ser fuente de conflictos debido a que: la abuela puede transmitirle a Alejandro ideas obsoletas, la abuela puede estar inconforme y sobrepasada con la carga que significa el cuidado de un adolescente, y la madre puede estar celosa del cariño que Alejandro le profesa a la abuela.

La idea de que el cariño se pierde si existe una desobediencia y falta de respeto hacia la figura de autoridad es obsoleta con el espíritu de estos tiempos, en donde el respeto hacia los mayores ha perdido su fuerza debido a la mayor libertad que tenemos para expresar nuestros desacuerdos.

La creencia de que los externos no pueden formar parte de la familia nuclear es ahora puesta en tela de juicio, las distancias han hecho que familias políticas que viven cerca tengan una relación tan o más intensa que la existente entre hermanos y padres e hijos, en este caso Carmela, la esposa de Pedro, está más cercana a Alejandro que su padre.

### *Reflexiones sobre el proceso terapéutico*

Durante el proceso terapéutico se dieron diferentes relaciones entre la familia y yo, en un principio toda mi simpatía estaba puesta en esa abuela que se había hecho cargo del nieto y le había entregado lo mejor de ella misma, pero conforme fueron incorporándose otras personas al sistema mi mirada fue cambiando, primero Pedro me proporcionó una versión diferente al calificar a su madre de manipuladora y poco confiable, posteriormente se incorporó Carlota y mis emociones se confundieron, por un lado sentía una gran admiración y pena por la mujer que crío y mantuvo a cuatro hijastros y dos hijos y de los cuales no recibe ningún reconocimiento a su trabajo; y por otro lado sentía molestia por el gran dolor que le causó a su hija quien hasta la fecha no logra desprenderse de él y lo manifiesta en forma de enojo y agresión. Al día de hoy mis emociones se encuentran confundidas; por un lado pienso que lo que Carlota dice que hizo su madre es algo muy grave mientras por otro lado pienso que hasta el peor asesino merece ser perdonado si

con sus acciones demuestra su arrepentimiento y creo que la abuela con su trabajo para con los hijos y el cuidado y buen trato hacia Alejandro se ha ganado si no la absolución sí el reconocimiento, aunque también pienso lo difícil que debe ser para Carlota perdonar a una madre que no reconoce sus faltas ni pide perdón por ellas, porque esa falta de reconocimiento de las faltas por parte de su madre le impide evaluar que puede o no perdonar. Creo que mientras la abuela no reconozca sus errores y pida perdón por ellos la familia no podrá salir del empantanamiento en que se encuentra.

### *Sistemas observantes*

Como sabemos en un proceso terapéutico el ser neutral es imposible, así es que sería ingenuo pensar y admitir que durante la terapia mantuve una posición de neutralidad, de hecho creo que si le preguntáramos a Carlota sobre mi posición ella diría que sentía que me inclinaba hacia su madre y ello es posible pues me siento más cercana a ella por edad y porque además creo que quien realmente se preocupa por el bienestar de Alejandro es la abuela, con ello no estoy diciendo que haya estado bien, sólo estoy tratando de mirar cual fue mi posición y el porqué de ello, estoy tratando de ver de qué manera mis prejuicios influyeron en mi actuación. Ahora que si describimos la neutralidad como un estado de continua curiosidad, en el sentido de cambiar de una posición a otra para no quedarme anclada en una versión de la realidad, pienso que sí traté de ser neutral porque intenté ponerme en el lugar de Carlota imaginándome como me sentiría con mi madre si hubiera hecho lo que hizo la abuela.

La presencia del supervisor y del equipo de supervisión fue de gran ayuda para modificar mi posición a lo largo del proceso, creo que si no hubiera sido por ellos podría haberme quedado clavada en una versión y hubiera dejado de ver las otras, porque algunas son demasiado fuertes para mi sistema de creencias, como el que la madre hubiera tenido una relación con su yerno. La supervisión del equipo y del supervisor fueron determinantes en este proceso terapéutico, porque ahora al tiempo me doy cuenta que no obstante mi intención de no dejarme atrapar por la situación que se daba entre madre e hija hubo ocasiones en que dejé de ser terapeuta para pasar a ser parte de la familia y ello no ayudaba mucho al proceso, en algún momento dejé de ver la relación desde fuera y eso me evitó cuestionarla. Fue el equipo de supervisión quien me ayudó a cuestionarla y a cuestionarme a mí misma. Me doy cuenta que a veces me rendí a mis sentimientos y no pude salir de mí misma para ver la relación, ello me impidió conectarme con el sufrimiento de Carlota y ver sólo una parte de la historia y no considerar el contexto en que esa historia se desarrolló.

Quizá y en parte por las circunstancias en que se desarrolló la terapia no me fue posible poner en la mesa del diálogo con Carlota y Mariana mis prejuicios para que pudieran ser

puestos a discusión. Otra cosa que me faltó hacer fue transparentar mis hipótesis aunque estoy consciente de que no lo hice para no violentar más la relación que existía en la familia, pero finalmente creo que la relación que se dio no fue lo suficientemente significativa como para permitir que las hipótesis que se plantearan tuvieran algún sentido para Carlota, porque creo que su objetivo no era comprometerse en trabajar en la terapia sino destruir la imagen de la abuela ante Alejandro para ganarse su preferencia y ante nosotros para tener aliados.

No me siento muy satisfecha con el proceso terapéutico realizado porque considero que lo que se hizo en el consultorio no se vio reflejado en la vida cotidiana, ello puede deberse a que ambas no estaban en el momento idóneo para cambiar, porque siguiendo a Bertrando (2011) creo que no estaban realmente dentro de la relación terapéutica y porque lo que ellas esperaban, que era ganar a Alejandro, no podía decidirse en esta instancia, aunque me hubiera gustado que tuviera un final menos desgastante para ambas. Creo que en esta lucha nadie gana y todos pierden y ojalá que el proceso terapéutico individual o el grupo de pacientes víctimas de violencia pueda ayudar a Carlota a entender cómo fue que sucedió lo que sucedió, en lugar de tratar de explicarse por qué su mamá la traicionó con su esposo porque para ello no encontrará una explicación que abone a mejorar la relación entre ambas.

Creo que lo decidió el supervisor, terminar el proceso terapéutico hasta que resuelvan en otras instancias la decisión de quien es la persona apta para cuidar a Alejandro, fue lo mejor que pudo haberse hecho porque al saber que se estaban violentando los derechos de Alejandro ya no era posible estar dentro del pacto de confianza que se había establecido con la familia y entonces había que salirse de ahí hasta que las condiciones cambiaran. Si bien no quede satisfecha con el proceso terapéutico, ello no quiere decir que no haya aprendido muchísimo en este proceso en el cual tuve la oportunidad de ser coterapeuta de mi supervisor. La coterapia me permitió ver sobre la marcha que existen diferentes niveles y que a veces uno se deja atrapar por el contenido y deja de lado el proceso, el contexto y la relación, lo cual difícilmente puede darse sin tener un coterapeuta experimentado.

### **3.1.3 Análisis del sistema terapéutico total basado en observaciones clínicas como parte de los equipos terapéuticos en las sedes que fueron escenarios del trabajo clínico**

Considero que el escuchar varias opiniones para el mismo problema permite a los pacientes mirarlo de manera diferente y encontrar diversas alternativas de solución. Cuando existe un solo terapeuta es difícil contar con muchas opciones, en el mejor de los casos se tienen la del terapeuta y la de los miembros de la familia, pero cuando son varios los que emiten sus opiniones, como en el equipo terapéutico, las opciones se multiplican

pues no sólo se escuchan las voces del terapeuta, la familia y los miembros del equipo; sino que se pueden tomar partes de lo dicho por cada quien y formar diferentes opciones, podríamos decir que al igual que en una gestalt, el todo es mayor que la suma de las partes.

Es más probable que el paciente escuche entre varias intervenciones aquella que pueda crear un contexto para producir un cambio. Si sólo escucha la voz del terapeuta puede darse el caso que lo dicho por él sea tan usual que no produzca cambios o tan inusual que lo obligue a cerrarse para que no lo influya. Al estar fuera de la relación terapéutica directa, el equipo terapéutico puede percatarse de que la intervención del terapeuta produjo alguna de las dos alternativas anteriores y tiene la oportunidad de buscar otras que sí podrían impactar al paciente y comunicárselas al terapeuta. Los miembros del equipo terapéutico pueden prestar atención a diferentes cosas de lo dicho, porque todos puntuamos distinto, y ofrecer opiniones sobre ello presentando diferentes puntos de vista, y de esta serie de opiniones los pacientes tienen más alternativas para elegir la que más les acomode o no elegir alguna.

El escuchar al equipo terapéutico de manera directa o a través del terapeuta asignado ofrece a los pacientes la posibilidad de que a medida que escuchan otras voces se hagan nuevas preguntas y establezcan distinciones nuevas ampliando la probabilidad de que se cree un contexto para el cambio. En uno de los casos que se presenta, varias veces el terapeuta les dijo a la madre y a la hija que en sus discusiones se la pasaban violentando y poniendo en medio a un menor de edad sin que hicieran caso de la observación, pero cuando se pidió ayuda al equipo terapéutico y el equipo hizo mención a que la abuela y la madre ponían al nieto en medio de sus disputas y lo difícil que podría ser para él manejar las lealtades hacia una o hacia la otra, la abuela se sorprendió y dijo que no se había percatado de ello y que ahora pensaba en lo difícil que era para su nieto estar en medio de dos fuegos sin poder hacerse a un lado y su actitud cambió radicalmente, al grado que intentó establecer una relación con la madre para favorecer al nieto, pero desafortunadamente la madre no mostró cambio alguno.

Otra ventaja de contar con el equipo terapéutico es que durante la sesión éste puede captar los temas que el paciente prefiere no tratar y decírselo al terapeuta para que, si lo considera conveniente, los omita en la sesión pues si esto no sucede se corre el riesgo de querer tratar temas que el paciente no quiere que se mencionen y podría dificultarse la creación del contexto para el cambio (Andersen, 1994).

Creo que el participar en los equipos terapéuticos hizo que se desarrollara mi sentido de responsabilidad, me hice más sensible y cuidadosa para expresar mis reflexiones, más responsable de mis descripciones y de los significados que les doy, y más responsable de

lo que digo y hago. También se desarrolló mi atención para captar lo que el paciente no quiere escuchar; la forma en que puedo apoyar al terapeuta activo; y la forma en que puedo conectarme con mis compañeros de equipo para afirmar una idea con la que coincido, para mitigar una que me parece perturbaría al paciente, y para introducir otras voces. El ser parte de un equipo terapéutico me permite escuchar a mis compañeros y a medida que van hablando se me van ocurriendo nuevos temas de discusión, nuevas explicaciones sobre el dilema, nuevas formas de describir el tema que se trató, y lo más importante para mí es que puedo percatarme de que hay temas que no quiero tocar y me obligo a preguntarme por qué no quiero hablar de ello y a enfrentarme con mis prejuicios.

Para mí el equipo terapéutico contribuye a aminorar mi ansiedad ya sea que participe como terapeuta activo o como parte del equipo. Si participo como terapeuta el saber que cuento con un equipo me hace sentir tranquila porque tengo la confianza de que si omito algo importante, o insisto en algo que moleste al paciente, o dejo de oír algo que para él es trascendente, el equipo podrá hacerme las observaciones necesarias para cubrir esa carencia, además de que con sus reflexiones proporcionará a mi paciente otras nuevas alternativas que le permitirán nuevas formas de interpretación y solución a sus problemas. Si participo en el equipo me siento parte de un grupo y eso por sí sólo me hace sentir tranquila, además de que el escuchar otros puntos de vista distintos o complementarios al mío me resulta sorprendente y enriquecedor y me obliga a revisar mi manera de pensar cada que escucho otra opinión, este continuo ejercicio de revisión capta por completo mi atención haciendo que me relaje y la ansiedad disminuya. Considero que el equipo terapéutico es una forma de pensar y de estar con mis pacientes, y es una manera de poner las ideas sistémicas en acción.

### **3.2 Habilidades de investigación**

Durante la formación en la Maestría de Terapia Familiar el estudiante tiene la obligación de realizar tres investigaciones, dos utilizando el enfoque cuantitativo y una el cualitativo, las cuantitativas se realizan en el primero y segundo semestres y la cualitativa durante el segundo y tercer semestres. La investigación del primer semestre consistió en aplicar un inventario para determinar si la percepción que tiene el adolescente sobre su ambiente familiar repercute en que presente conductas de *bullying*, victimización y comportamiento neutral; así como establecer qué tipo de relaciones intrafamiliares influyen en la aparición de dichas conductas. Durante la investigación cuantitativa realizada durante el primero y segundo semestres se construyó y aplicó un inventario denominado “Relaciones con mis compañeros de escuela” cuyo objetivo es cuantificar el nivel de *bullying* que se presenta en los estudiantes de nivel secundaria e identificar la proporción de víctimas. La investigación cualitativa es una aproximación al estudio del *bullying* bajo la perspectiva de

la representación social. Los tres trabajos de investigación se hicieron en colaboración con Beyluth Moncayo Ponce y Lydia Guel Montoya.

### **3.2.1 Reporte de investigaciones**

En este reporte se presentan los resultados de la investigación cuantitativa referente a la construcción y aplicación del inventario y los resultados de la investigación cualitativa.

#### **3.2.1.1. Reporte de investigación cuantitativa**

Como se mencionó el trabajo de investigación cuantitativa consistió en la construcción de un instrumento de medición que permitiera detectar a los estudiantes de secundaria que son víctimas de *bullying* en la Ciudad de México.

#### *Introducción*

La violencia ha acompañado al hombre a lo largo de su historia, dependiendo de quien realice el acto violento, ésta puede adoptar tres modalidades: la autoinfligida o violencia hacia uno mismo, la interpersonal y la colectiva. La violencia interpersonal incluye a su vez a la violencia comunitaria, entendida como aquella que ocurre fuera del hogar entre individuos conocidos o desconocidos sin vínculos de parentesco y dentro de la cual queda incorporada la violencia que viven los niños y jóvenes en el ámbito escolar (OMS, 2003).

La violencia que se da en las instituciones educativas si bien no es nueva, en la actualidad se ha tornado más visible, atrayendo la atención tanto de la opinión pública como de las administraciones educativas que manifiestan preocupación por la integridad física y la salud emocional de los educandos. Moreno (1998) desagrega la violencia en seis categorías: 1) disrupción en las aulas, 2) problemas de disciplina, 3) vandalismo, 4) agresión física, 5) acoso sexual y 6) maltrato entre compañeros/pares también denominado *bullying*. Olweus (1993) considera que un estudiante es víctima de *bullying* cuando está expuesto, de forma reiterada a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de otro u otros estudiantes, entendiéndose como acción negativa a aquella en la que alguien inflige o intenta infligir intencionalmente un daño o malestar a otro. Las acciones negativas pueden consistir en contactos físicos, palabras o gestos crueles o en la exclusión del grupo. Para considerar estas acciones como *bullying* es necesario que se den en un marco de desequilibrio real o imaginario de fuerza o poder en el que la víctima tiene dificultades para defenderse. Podría añadirse que en la mayoría de los casos el *bullying* se da sin que medie una provocación por parte de la víctima.

El *bullying* puede ser físico, verbal y social. El físico consiste en pegar, patear o empujar a la víctima o tomar o dañar sus pertenencias; el verbal incluye burlarse o llamar

despectivamente a alguien, amenazar al otro y obligarlo a hacer algo que no desea; en tanto que el social consiste en excluir intencionalmente a una persona del grupo social y esparcir falsos rumores acerca de ella y puede incorporar conductas gesticulares difíciles de detectar, como una mirada o una señal obscena (Pick, Givaudan y Tacher, 2011).

De acuerdo con la clasificación propuesta por Trautmann (2008), los participantes en el *bullying* pueden ser agrupados en cuatro categorías: agresor (*bully*), víctima-agresor (*bully víctima*), víctima, y el neutro u observador (*bystanders*).

Olweus (1998) plantea que el *bullying* no es un fenómeno reciente, pero que fue hasta principios de 1970 cuando se convirtió en objeto de una investigación sistemática; siendo Escandinavia una de las primeras regiones en que se desarrollaron investigaciones sobre acoso escolar, y es a finales de los ochenta y durante los noventa cuando este problema atrajo la atención de investigadores de otros lugares. Los datos obtenidos de la encuesta realizada en 1983 a más de 130,000 estudiantes noruegos del primer ciclo de secundaria (cuyas edades fluctuaban entre los 12 y los 16 años), con una primera versión del *Bully/Victim Questionnaire Olweus*, reflejan un estimado de alrededor del 15% de los estudiantes que se vieron implicados en problemas de acoso escolar con cierta regularidad (2 o 3 veces al mes) ya fuera como agresores, como víctimas o como ambos. De este 15%, aproximadamente el 9% fueron víctimas, el 6% agresores y un 1.5% desempeñó ambos papeles (Olweus, 2006).

Si atendemos a los grados en los que con mayor frecuencia se produce el acoso escolar, el porcentaje de alumnos agredidos disminuye conforme el nivel educativo avanza (Olweus, 2006). El porcentaje medio de alumnos que sufrieron acoso en la primaria era prácticamente el doble que el registrado en la secundaria, en primaria el 11.6% del alumnado refirió ser objeto de algún tipo de acoso, en tanto que este porcentaje disminuyó a 5.4% en la secundaria. Otro dato importante es que la forma de agresión intimidatoria también cambió, hay una tendencia hacia un uso menor de los medios físicos en los estudiantes de educación secundaria.

En México cerca del 25% de los adolescentes que manifestaron sufrir algún tipo de violencia reportaron haberla padecido en la escuela, de lo que puede asumirse que el *bullying* es una realidad en el país (Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete, 2008). De acuerdo con la Encuesta Infantil y Juvenil de 2009 efectuada por el Instituto Federal Electoral (IFE) el 32% de niñas y niños de entre 6 y 9 años de edad aseveró estar expuesto a violencia en la escuela (Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J., Ruiz-Velasco, S. y Roque-Santiago, E., 2011).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, se consideró conveniente la construcción de un instrumento de medición que nos permitiera acercarnos al fenómeno del *bullying* desde la visión de la víctima, considerando el tipo de agresión que con mayor frecuencia padecen y el contexto en el que ocurre, su percepción en torno a la participación de las autoridades escolares para controlar y/o prevenir el problema, así como el nivel de gravedad que conceden a dicha forma de violencia en su espacio escolar.

### *Método*

#### Participantes

Participaron 300 adolescentes, 145 hombres y 155 mujeres, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, con una media de 13 años y seis meses y una desviación típica de doce meses, que en el momento de la aplicación del inventario cursaban estudios a nivel secundaria en instituciones públicas.

#### Instrumento

Se elaboró un inventario cuyo objetivo es cuantificar el nivel de *bullying* que se presenta en los estudiantes de secundaria e identificar la proporción de víctimas. A continuación se describe el instrumento utilizado, el cual fue previamente sometido a piloteo con dos muestras de 14 personas cada una, con características similares a las definidas para los participantes y a un proceso de jueceo para la validación de la clasificación y claridad de sus reactivos.

La Escala que fue denominada “Relaciones con mis compañeros de escuela” está compuesta por 131 reactivos y fue diseñada para evaluar la percepción que tiene la población adolescente sobre la forma en que se relacionan con sus compañeros de escuela. Las respuestas van de 0 (nunca) a 3 (siempre). La escala original presenta una estructura de seis factores. Los primeros tres corresponden al tipo de conducta agresiva: física, verbal y social. El cuarto se refiere a los indicadores emocionales y psicológicos que presentan los estudiantes que son objeto de *bullying* en la escuela. El quinto factor considera el contexto en que ocurren las conductas agresivas. El sexto factor considera indicadores positivos. La forma en que están distribuidos los factores en la escala original es la siguiente: *bullying* físico: 29 reactivos; *bullying* verbal: 27 reactivos; *bullying* social: 23 reactivos; indicadores emocionales y psicológicos: 19 reactivos; contexto: 12 reactivos; e indicadores positivos: 21 reactivos.

A continuación se presenta la Escala original y se describe la trayectoria que siguió hasta quedar en 35 factores.

Escala denominada "Relaciones con mis compañeros de escuela"

- B1 Me patean.
- B2 Me ponen apodos que no me gustan.
- B3 Me han dejado fuera de actividades o juegos a propósito.
- B4 Me golpean.
- B5 Son amables conmigo.
- B6 Se burlan de mi forma de ser.
- B7 Me excluyen de sus fiestas.
- B8 Me arañan.
- B9 Se burlan de mi manera de hablar.
- B10 Hablan bien de mí.
- B11 No me invitan a participar en actividades extraescolares de grupo.
- B12 Me meten el pie para tropezarme.
- B13 Se burlan de mi aspecto físico.
- B14 No quieren comer conmigo a la hora del recreo.
- B15 Me ayudan cuando tengo problemas.
- B16 Me empujan.
- B17 Me dicen groserías.
- B18 No quieren jugar conmigo.
- B19 Me jalonean.
- B20 Comparten sus cosas conmigo.
- B21 Me gritan.
- B22 Me rechazan si intento integrarme a algún grupo.
- B23 Me esconden mis cosas para que no las encuentre.
- B24 Se burlan de lo que hago.
- B25 Van a mi casa a jugar o a hacer tareas.
- B26 Me excluyen de los trabajos en equipo.
- B27 Rompen mis cosas.
- B28 Me abuchean cuando digo algo.
- B29 Me sacan de los juegos sin razón.
- B30 Me piden prestadas mis cosas.
- B31 Me pellizcan.
- B32 Soy niño y me dicen que parezco niña.
- B33 No me contestan cuando les hablo.
- B34 Me dan zapes o cachetadas.
- B35 Me prestan sus cosas.
- B36 Soy niña y me dicen que parezco niño.
- B37 Hacen que otros compañeros(as) me dejen de hablar.
- B38 Agarran mis cosas sin pedírmelas.
- B39 Me dicen cosas obscenas.
- B40 Nos compartimos el lunch.
- B41 No platican conmigo.
- B42 Me lanzan una mirada que me produce miedo
- B43 Me amenazan con que me van a pegar
- B44 Cuando los invito a mi casa no van.
- B45 Me sonríen.
- B46 Me roban el lunch.
- B47 Se burlan de lo que digo.
- B48 Me ignoran.
- B49 Me miran amenazantemente.
- B50 Platican conmigo.
- B51 Agarran mi ropa y juegan con ella.

- B52 Me amenazan con decirle a los demás cosas feas de mí
- B53 No quieren ser mis amigos porque a otros compañeros les caigo mal.
- B54 Me dicen que me calle cuando estoy hablando.
- B55 Juegan conmigo sin hacerme trampa.
- B56 Inventan chismes sobre mí.
- B57 Me jalan del cabello.
- B58 Me dejan mensajes desagradables en mi facebook o twitter.
- B59 Me hacen señas que me indican que me van a golpear.
- B60 Mis compañeros me invitan a sus casas.
- B61 Chocan conmigo a propósito mientras camino.
- B62 Me arremedan cuando hablo.
- B63 No me invitan a sus casas porque a otros les caigo mal.
- B64 Inventan que yo digo cosas.
- B65 Respetan mis cosas.
- B66 Me avientan cosas para golpearme.
- B67 Me dicen que no voy a poder hacer algo.
- B68 Me ignoran cuando están con sus amigos.
- B69 Me rayan mis cuadernos.
- B70 Me expresan su cariño.
- B71 Hacen comentarios ofensivos de mi familia.
- B72 Cuando me acerco a un grupo les dicen a los demás que se callen porque ya llegué.
- B73 Me tiran mi lunch o lo que estoy comiendo.
- B74 Hacen bromas sobre mí.
- B75 Me respetan.
- B76 Hacen comentarios ofensivos de mí.
- B77 Me escriben en el chat cosas que no me gustan.
- B78 Patean mi mochila a propósito.
- B79 Se interponen en mi camino para no dejarme pasar.
- B80 Me incluyen en sus equipos de trabajo.
- B81 Publican en las redes sociales (facebook, twitter) chismes falsos sobre mí.
- B82 Me escupen.
- B83 Me dicen que voy a llorar para que lllore.
- B84 Me dicen que harán algo juntos, pero que yo no estoy invitado.
- B85 Tiran mis cosas a la basura.
- B86 Se burlan de mí cuando paso cerca de ellos.
- B87 No me escogen para los equipos en la clase de deportes.
- B88 Rompen partes de mi uniforme.
- B89 Me hacen señas obscenas.
- B90 Ponen a sus amigos en mi contra.
- B91 Dañan el trabajo, la tarea o el examen que voy a entregar al maestro(a).
- B92 Me dicen que soy tonto.
- B93 Hacen mala cara cuando me acerco.
- B94 Le arrancan hojas a mis cuadernos o libros.
- B95 Hacen comentarios ofensivos sobre mí.
- B96 Cuando regreso de la escuela me pongo a llorar.
- B97 Me cuesta trabajo expresar mis sentimientos.
- B98 Cuando alguien me molesta los demás estudiantes NO hacen algo para pararlo.
- B99 Me da miedo ir a la escuela.
- B100 Me gusta platicar de lo que me sucede en la escuela.
- B101 Cuando mis compañeros me molestan lo hacen en el salón de clases.
- B102 Me siento triste cuando tengo que ir a la escuela.
- B103 Regreso de la escuela enojado.
- B104 Cuando mis compañeros me molestan lo hacen en presencia de algún maestro.

- B105 Cuando voy a la escuela me preocupa que algo me pueda pasar.  
B106 Mis maestros evitan que un compañero me moleste.  
B107 Me molesta un solo compañero.  
B108 Invento pretextos para no ir a la escuela.  
B109 Regreso de la escuela muy cansado.  
B110 Cuando mis compañeros me molestan lo hacen en presencia de otros estudiantes.  
B111 No me importan los trabajos de la escuela.  
B112 Me gusta ir a la escuela.  
B113 Cuando mis compañeros me molestan lo hacen durante el recreo.  
B114 Cuando voy a la escuela me siento indefenso.  
B115 Soy callado en la escuela.  
B116 No le platico a alguien cuando algún compañero me molesta.  
B117 Me da miedo salir a recreo.  
B118 Cuando regreso de la escuela me siento contento.  
B119 Cuando mis compañeros me molestan lo hacen en los pasillos de la escuela.  
B120 Empiezo a sudar mucho cuando tengo que ir a la escuela.  
B121 Prefiero estar solo en la escuela.  
B122 Cuando mis compañeros me molestan lo hacen fuera de la escuela.  
B123 Me duele el estómago cuando tengo que ir a la escuela.  
B124 Me gusta salir a recreo.  
B125 Cuando mis compañeros me molestan lo hacen en el baño de la escuela.  
B126 Me cuesta trabajo defenderme cuando me molestan.  
B127 Me cuesta trabajo poner atención en las clases.  
B128 No le digo a mis maestros cuando algún compañero me molesta.  
B129 Prefiero no hablar de lo que me sucede en la escuela.  
B130 Me duele la cabeza cuando tengo que ir a la escuela.  
B131 Mis maestros no hacen algo cuando un compañero me está molestando.

### Procedimiento

Se seleccionaron tres escuelas secundarias públicas ubicadas en la delegación Coyoacán en la ciudad de México. La selección de estas escuelas se hizo en función de las horas de clase para que la aplicación del cuestionario pudiera realizarse en escuelas secundarias de tiempo completo, de jornada ampliada y de horario normal en los turnos matutino y vespertino. Se explicó al personal directivo y educativo de las escuelas los objetivos, procedimientos y alcances de la investigación. Después de obtener su autorización se procedió a la aplicación de los cuestionarios a los estudiantes que participaron. El llenado de los cuestionarios se hizo en forma voluntaria y anónima en las aulas de las instituciones, en los horarios definidos por éstas, y ante la presencia de autoridades de las mismas que observaron el desarrollo del proceso. La aplicación tuvo una duración promedio de 45 minutos.

### *Evaluación del instrumento de medición*

Calidad discriminativa de los reactivos. Para conocer la calidad discriminativa de los reactivos se elaboró un análisis que derivó en la conformación de dos grupos (con y sin *bullying*) a los que se aplicó una prueba *t* de *Student*. Utilizando el *Statistical Package for*

*the Social Sciences* (SPSS) se realizó la sumatoria total de los reactivos, lo cual permitió formar dos grupos extremos (del percentil 1 al 27 y del 73 al 100). Posteriormente, se aplicó la Prueba *t* de *Student* a cada uno de los reactivos del inventario para evaluar si los grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias en cada variable. El nivel de significancia bilateral determinado fue  $P \leq 0.05$

En esta primera fase se eliminaron los siguientes 37 reactivos en razón de que el valor de la significancia en varianzas iguales resultó ser mayor a 0.05: 10, 19, 20, 25, 26, 30, 32, 35, 36, 40, 45, 48, 50, 51, 60, 61, 62, 69, 70, 75, 80, 81, 83, 94, 96, 97, 100, 103, 108, 109, 112, 117, 118, 120, 123, 124 y 127. Las razones fueron las siguientes: 1) no tenían el poder para discriminar la condición de victimización percibida por los sujetos de la muestra; 2) algunos de los ítems se referían a situaciones intra y extraescolares que podían explicarse con criterios distintos al *bullying* y; 3) varios de los indicadores positivos ofrecían una idea de todo o nada con baja capacidad discriminativa. Con estas eliminaciones no se perdió información relevante para los propósitos de nuestra investigación.

Análisis Factorial. Se realizó un análisis factorial a los reactivos de la prueba. Debido a que se trabajó con reactivos multidimensionales, se giraron los factores para clarificar la naturaleza de éstos, el tipo de rotación utilizado fue Rotación ortogonal (Varimax) el cual produce cargas que pueden ser vistas como correlaciones entre cada reactivo y cada factor. Se consideraron como cargas razonablemente fuertes a aquellas mayores de 0.40. El análisis factorial arrojó cuatro factores (*bullying* social, *bullying* directo, *bullying* indirecto y contexto) principales que explican el 24.10% de la varianza. El *bullying* social explica el 10.0%; el *bullying* directo explica el 6.1%; el *bullying* indirecto explica el 3.3%; y el contexto explica el 3.1%. En total los 35 reactivos explican el 24.1% de la varianza.

La definición de los factores y los reactivos que los conforman son los siguientes:

Factor 1. *Bullying* social. Describe exclusión social intencional de grupos y desprestigio social. No dejar participar a la víctima o ignorarla. Procurar que otras personas también la excluyan. Reactivos: 3, 7, 14, 18, 22, 29, 41, 53, 63, 68, 84, 86, 99, 102, 114.

Factor 2. *Bullying* directo. Conductas del agresor dirigidas a infringir daño a la víctima, incluye contacto físico directo (golpear, patear o empujar), expresiones verbales con un contenido agresivo y/o amenazante, así como conductas gesticulares difíciles de detectar como una mirada o una seña obscena. Reactivos: 4, 16, 17, 21, 34, 39, 43, 54, 59, 66, 89, 92.

Factor 3. *Bullying* indirecto. Actos de agresión perpetrados por el victimario a la víctima, haciendo uso de estrategias indirectas para producirle daño. Reactivos: 49, 58, 77, 91.

Factor 4. Contexto. Lugares donde frecuentemente se dan las conductas de *bullying*.  
Reactivos: 88, 113, 119, 122

Se eliminaron 59 reactivos debido a que tuvieron una carga factorial menor a 0.40 y el factor en el que convergían no agrupaba más de dos reactivos, por lo que el incremento en la varianza que podría obtenerse al incluir estas dimensiones no era considerable, además de que los factores con dos reactivos no pueden considerarse factores.

Discusión. El análisis de la dimensionalidad o estructura factorial de la prueba arrojó cuatro factores o dimensiones (*Bullying* social, *bullying* directo, *bullying* indirecto y contexto) a diferencia de la estructura original que incluía los seis factores antes mencionados. Probablemente los adolescentes consideran la agresión como directa o indirecta, más que como física o verbal. Se considera que las cuatro dimensiones que integran la prueba quedaron adecuadamente representadas por los reactivos que la conforman y que la varianza total de los 35 reactivos que quedaron es aceptable, tomando en cuenta que es un trabajo inicial.

En la tabla siguiente se muestra la escala definitiva

Escala denominada "Relaciones con mis compañeros de escuela"				
TIPOS DE <i>BULLYING</i>	FACTORES			
	1	2	3	4

<i>Bullying Social</i>					
B63	No me invitan a sus casas porque a otros les caigo mal.	.797			
B29	Me sacan de los juegos sin razón.	.783			
B102	Me siento triste cuando tengo que ir a la escuela.	.675			
B22	Me rechazan si intento integrarme a algún grupo.	.657			
B3	Me han dejado fuera de actividades o juegos a propósito.	.649			
B84	Me dicen que harán algo juntos, pero que yo no estoy invitado.	.648			
B68	Me ignoran cuando están con sus amigos.	.625			
B86	Se burlan de mí cuando paso cerca de ellos.	.601			
B18	No quieren jugar conmigo.	.578			
B53	No quieren ser mis amigos porque a otros compañeros les caigo mal.	.553		.346	
B41	No platican conmigo.	.529			
B114	Cuando voy a la escuela me siento indefenso.	.502			
B7	Me excluyen de sus fiestas.	.482			
B99	Me da miedo ir a la escuela.	.476			
B14	No quieren comer conmigo a la hora del recreo.	.458			

<i>Bullying directo</i>					
B89	Me hacen señas obscenas.		.700		
B16	Me empujan.		.602		
B4	Me golpean.		.583		
B21	Me gritan.		.557		
B66	Me avientan cosas para golpearme.		.543		
B17	Me dicen groserías.		.534		
B43	Me amenazan con que me van a pegar	.407	.520		
B34	Me dan zapes o cachetadas.		.486		
B39	Me dicen cosas obscenas.		.485		
B92	Me dicen que soy tonto.		.484		
B59	Me hacen señas que me indican que me van a golpear.	.430	.452		.318
B54	Me dicen que me calle cuando estoy hablando.		.432		

<i>Bullying indirecto</i>					
B77	Me escriben en el chat cosas que no me gustan.			.757	
B58	Me dejan mensajes desagradables en mi facebook o twitter.			.717	
B91	Dañan el trabajo, la tarea o el examen que voy a entregar al maestro(a).			.580	
B49	Me miran amenazantemente.		.350	.371	

Contexto					
B113	Cuando mis compañeros me molestan lo hacen durante el recreo.				.682
B119	Cuando mis compañeros me molestan lo hacen en los pasillos de la escuela.				.620
B122	Cuando mis compañeros me molestan lo hacen fuera de la escuela.				.604
B88	Rompen partes de mi uniforme.	.392			.405

### *Confiabilidad, validez y contingencia del instrumento*

Para determinar si la prueba produce resultados consistentes y coherentes y tiene estabilidad temporal se realizaron las siguientes pruebas de confiabilidad, validez y contingencia:

Confiabilidad - consistencia interna. Utilizando el SPSS se obtuvo el “Coeficiente Alfa de Cronbach” de cada uno de los cuatro factores que componen la prueba (*bullying* social, *bullying* directo, *bullying* indirecto y contexto) y de la calificación total de la misma (35 reactivos).

Los 4 primeros factores y la totalidad de la prueba obtuvieron valores mayores o iguales a .70. El factor que obtuvo el coeficiente más alto fue el *bullying* social (.923), seguido del *bullying* directo (.89), después el de contexto (.712) y finalmente el *bullying* indirecto (.709). La prueba en su totalidad obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de .941, lo que indica que la prueba tiene una buena consistencia interna y que los reactivos de cada factor están correlacionados con su sumatoria total. De esta forma, la prueba queda conformada por los 35 reactivos antes mencionados.

Confiabilidad en el tiempo – test-retest. La misma Escala “Relaciones con mis compañeros de escuela” se aplicó una segunda ocasión a 70 sujetos de la muestra inicial después de un periodo de dos meses. A través del SPSS y a partir de los resultados de la segunda aplicación, se obtuvieron las calificaciones totales de la prueba completa y de cada uno de los cuatro factores que la conforman. Posteriormente, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson y su nivel de significancia, contrastando cada factor y la calificación total de ambas aplicaciones.

El coeficiente de correlación de Pearson entre los resultados de la primera y la segunda aplicación de la prueba del primer factor (*bullying* social) fue de .894, del segundo factor (*bullying* directo) fue de .922, del tercer factor (*bullying* indirecto) fue de .736, y del cuarto factor (contexto) fue de .970. El coeficiente de correlación de las calificaciones totales fue de 0.913. Todos los coeficientes antes mencionados resultaron significativos al obtener una significancia bilateral de .000.

Los resultados de las dos aplicaciones están altamente correlacionados para los cuatro factores de la prueba y para la calificación total de la misma, por lo que se concluye que la prueba produce resultados consistentes y coherentes y tiene estabilidad temporal.

Validez de criterio concurrente. A una muestra de 60 sujetos se aplicó además la Escala llamada *Adolescent Peer Relations Instrument* para conocer la correlación existente entre esta escala y el instrumento “Relaciones con mis compañeros de escuela”. La Escala a

comparar, desarrollada por el Dr. Roberto Parada en la Universidad del Oeste de Sídney, Australia en el año 2000, fue traducida por Beyluth Elizabeth Moncayo Ponce (Universidad Nacional Autónoma de México) en el año 2011. Incluye tres subescalas: *Bullying* físico, *Bullying* verbal y *Bullying* social. Este instrumento tiene dos secciones: Sección A para detectar al agresor (*bully*) y Sección B (18 reactivos) para detectar a la víctima. Para los fines de esta investigación se aplicó solamente la Sección B de esta Escala. La confiabilidad Alfa de *Cronbach* para esta sección es de 0.95.

A través del SPSS, se obtuvieron las calificaciones totales de la prueba completa y de cada uno de los cuatro factores que la conforman. Posteriormente, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson y su nivel de significancia.

Las correlaciones fueron las siguientes: El factor D\_Físico y el D\_Verbal de la Escala *Adolescent Peer Relations Instrument* obtuvieron un coeficiente de .610 y .623 respectivamente con el Factor de *Bullying* directo, el cual comprende justamente al *bullying* físico y verbal. Los factores de *bullying* social de ambas escalas obtuvieron el coeficiente de correlación más alto (.838). Las calificaciones totales de ambas pruebas obtuvieron un coeficiente de correlación de .777, el cual se considera alto.

Los resultados indican que ambas escalas (“Relaciones con mis compañeros de escuela” y *Adolescent Peer Relations Instrument*) están alta y significativamente correlacionadas ya que obtuvieron coeficientes mayores a .600 y un nivel de significancia de .000, de lo que se concluye que la prueba evaluada, conformada por 35 reactivos agrupados en 4 factores, cuenta con validez de criterio concurrente con la prueba *Adolescent Peer Relations Instrument*.

Validez de criterio interno. Para evaluar si la prueba mide una característica de la misma forma que un criterio interno se compararon, mediante la Prueba t de *Student*, las medias del grupo de adolescentes que dijeron ser víctimas de *bullying* y los que dijeron no serlo. El criterio de comparación fue la auto evaluación individual de cada estudiante sobre si se considera o no una víctima de *bullying*. El nivel de significancia bilateral determinado fue  $P \leq 0.05$ .

La prueba t muestra que la significancia bilateral de las calificaciones totales es menor a 0.05 de lo que se concluye que sí hay diferencias entre los grupos que dijeron ser víctimas de *bullying* y los que dijeron no serlo.

Validez de criterio externo. Para evaluar si la prueba mide una característica de la misma forma que un criterio externo se compararon, mediante la prueba t de *Student*, las medias del grupo de adolescentes cuyos profesores indicaron que eran víctimas de *bullying* y las medias del grupo que no eran víctimas de *bullying*. El criterio de comparación fue la

evaluación por parte de la profesora del grupo, quien nos indicó aquellos estudiantes que son víctimas de *bullying* dentro del plantel, con base en sus observaciones y los casos que le han reportado y ha atendido.

La prueba *t* muestra que la significancia bilateral de las calificaciones totales es menor a 0.05 de lo que se concluye que si hay diferencias entre los grupos.

Correlación entre ambos criterios. La correlación que existe entre los adolescentes considerados por sus profesores como víctimas y no víctimas de *bullying*, y los adolescentes que se consideran a sí mismos como víctimas o no, tiene un nivel de significancia poco significativo, de lo que puede deducirse que la percepción de los maestros y de los jóvenes difiere. Ello puede deberse a que ambos observan distintos aspectos del fenómeno del *bullying*, por ejemplo, los maestros pueden observar directamente el *bullying* físico y el verbal, pero no así el social de quienes los adolescentes están más conscientes y por lo tanto sus conclusiones suelen ser distintas.

Contingencia con criterio interno. Permite evaluar si existe una relación entre los resultados obtenidos en la prueba y un criterio interno. Para conocer si existe una relación lineal entre las dos variables se aplicó la Prueba *Phi*. El criterio de comparación fue la autoevaluación de cada estudiante sobre si se considera o no víctima de *bullying*. El nivel de significancia determinado fue  $P \leq 0.05$

La prueba *Phi* muestra que la significancia aproximada de la calificación total del criterio interno es menor a 0.05 de lo que se concluye que si hay relación entre los grupos no obstante que el valor del coeficiente de correlación nominal es muy bajo.

Contingencia con criterio externo. Posibilita evaluar si existe una relación entre los resultados obtenidos en la prueba y un criterio externo. Para conocer si existe una relación lineal entre las dos variables se aplicó la Prueba *Phi*. El criterio de comparación fue la evaluación por parte del/a profesor(a) del grupo, quien nos indicó aquellos estudiantes que son víctimas de *bullying* dentro del plantel. El nivel de significancia determinado fue  $P \leq 0.05$

La prueba *Phi* muestra que la significancia aproximada de la calificación total del criterio interno es menor a 0.05 de lo que se concluye que si hay relación entre los grupos no obstante que el valor del coeficiente de correlación nominal es muy bajo.

De lo anterior se concluye que si existe relación entre lo reportado por el grupo de adolescentes que resultaron ser víctimas de *bullying* en el cuestionario aplicado y el grupo de adolescentes que respondieron positivamente en la autoevaluación individual, pero esta relación es muy baja ya que de 92 adolescentes que resultaron víctimas de *bullying*,

únicamente 20 considera que lo es; parece ser que existe una negativa por parte del adolescente a considerar que es agredido por sus compañeros. También se encontró relación entre lo reportado por el grupo de adolescentes que resultaron ser víctimas de *bullying* en el cuestionario aplicado y el grupo de adolescentes que sus maestros consideran que son víctimas de *bullying*, pero esta relación es muy baja ya que de 94 adolescentes que resultaron víctimas de *bullying*, únicamente 18 son considerados por sus maestros como víctimas de *bullying*; parece ser que los profesores no captan algunas conductas de *bullying* que los adolescentes si consideran como tales.

### Conclusión

De lo visto anteriormente se concluye que la escala denominada “Relaciones con mis compañeros de escuela” puede utilizarse, con las reservas del caso, como un instrumento de medición que permite detectar a los estudiantes de secundaria que son víctimas de *bullying* en la Ciudad de México.

#### 3.2.1.2 Reporte de investigación cualitativa

Esta investigación es una aproximación al estudio del *bullying*, desde la mirada de la víctima, bajo la perspectiva de las representaciones sociales.

#### *Introducción*

El análisis que se presenta es un primer acercamiento al fenómeno del *bullying* desde un lugar distinto, desde el cual se acceda a la dimensión de los significados que los intervinientes conceden a esta expresión de violencia y a la parte oculta de la lógica de una dinámica interaccional subjetiva que mantiene y reproduce las conductas de acoso entre pares. Para el desarrollo de esta investigación se eligió contemplar una visión integral de los factores que promueven el *bullying*, considerando la importancia que tienen las causas sociales, las escolares y las individuales, porque la tarea de reconstrucción, organización y comparación del contenido de las representaciones sociales exige analizar el problema desde una perspectiva pluricausal.

Las etapas del proceso de investigación que se siguieron fueron las siguientes:

- a) *Construcción teórica del objeto de estudio.* A partir de la selección del tema de estudio se recurrió a la revisión de la literatura con la intención de conocer el estado actual del conocimiento. Posteriormente se establecieron un conjunto de preguntas orientadas a investigar la dimensión simbólico-representacional del *bullying*. Paralelamente se fue construyendo el marco teórico a partir del acercamiento a la teoría de las representaciones sociales, por considerar que ésta teoría es la que proporciona los

fundamentos que consideramos necesarios para estudiar el significado social que los adolescentes le atribuyen al fenómeno. En esta etapa se elaboraron los criterios de selección de la escuela secundaria en que se realizaría la investigación y de las técnicas que se utilizarían para la recolección de la información, se consideró que el grupo focal es la forma más conveniente para acceder a ésta.

- b) *Construcción empírica del objeto de estudio.* En esta etapa de la investigación se aplicaron los cuestionarios para detectar la existencia de *bullying* en la escuela secundaria seleccionada. Paralelamente a esta actividad se observó el entorno en donde se localiza la escuela y se platicó con los vecinos y la Asociación de Colonos para contar con un panorama general del contexto. La siguiente actividad consistió en hablar con el director de la escuela para solicitarle su apoyo para la realización del grupo focal.
- c) *Construcción analítica de la información.* En esta etapa se desarrollaron las actividades vinculadas con la transcripción de la información obtenida en el grupo focal, y el análisis y la valoración de la información.

#### *Objetivos de la investigación*

- Explorar qué significado le da la víctima el concepto de *bullying*.
- Comprender la autorepresentación de la víctima que se pone en juego en el contexto relacional que favorece la expresión del acoso escolar.
- Reparar en la conexión entre el pensamiento y la acción social entre pares, en el marco de las interacciones conflictivas intraescolares, desde la óptica de las representaciones sociales para comprender los elementos que entran en juego en el proceso de victimización que suponen las prácticas intimidatorias.

#### *Justificación de la investigación*

La mayoría de los datos encontrados sobre el tema del *bullying* corresponden a trabajos de investigación efectuados en otros países, cuyas particularidades podrían haber actuado como determinantes de los resultados obtenidos. Aun cuando pareciera existir una dinámica común del fenómeno con independencia de las variaciones sociales y culturales, pudiera resultar valioso explorar territorios propios en un intento por contextualizar el problema.

La familiaridad con la que hoy se habla de la violencia en las aulas, así como su alta prevalencia en población adolescente, se sustenta en análisis de índole estadístico, que si bien permite dimensionar la magnitud del problema -en términos cuantitativos-, mantiene ocultas otras series de variables que acotan nuestra comprensión del mismo. Recientemente pareciera haber mayor interés en explorar esta problemática desde una

visión alterna a lo cuantitativo que nos acerque a los procesos mentales, la formación del carácter moral, el imaginario social y las representaciones sociales -procesos generativos y funcionales socialmente construidos- como factores, que entre muchos otros, subyacen a los comportamientos de quienes agreden y de quienes son agredidos.

Lo visible del *bullying* es una serie de conductas que clasifican la agresión de acuerdo a su naturaleza pero detrás de estas conductas hay una actividad mental y pensamientos construidos que se materializan en un comportamiento que define una posición interaccional de quien lo emite. Este fenómeno está atravesado por factores sociales que alcanzan a lo subjetivo prefigurando los códigos, los valores y las ideologías y dando forma a lo intersubjetivo expresado en este caso, en la relación entre el agresor y la víctima. Visto desde este ángulo el fenómeno adquiere una mayor complejidad, pues deja de reparar sólo en lo individual y apunta a abarcar lo social, dicha complejidad pareciera repercutir en el planteamiento y el diseño de estrategias para controlar y en el mejor de los casos prevenir esta forma de violencia escolar. La conceptualización que se haga del problema reduce o amplía el campo de intervención si sólo se busca contener las expresiones manifiestas de violencia, obviando aquello que lo sostiene y lo reproduce y que por no ser tan evidente termina por difuminarse, entonces dichas estrategias serán muy limitadas e insuficientes. El análisis que se propone es visibilizar lo escondido en los datos de incidencia y prevalencia que sólo demandan una mirada desde la psicología, destacando el cruce entre ésta y la naturaleza social de los comportamientos humanos.

### *Marco teórico*

#### El fenómeno de *bullying*

Desde el punto de vista conceptual pareciera haber un acuerdo tanto en la definición del fenómeno del *bullying* como en su tipificación y dinámica (Olweus, 1998; Moreno, 1998; Thornton, 2001; Trautmann, 2008; Castro, 2007; Pick, Givaudan y Tacher, 2011). Según Moreno (1998) el *bullying* se refiere al acoso e intimidación que uno o más estudiantes ejercen sobre otro mediante golpes, insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, apodos, etc.; tal trato intimidatorio puede presentarse por meses e incluso años, teniendo efectos nocivos especialmente para la víctima, sin subestimar las repercusiones en el propio agresor y en los observadores. Castro (2007) agrega que el abuso de poder y la reiterada opresión física y psicológica de un(os) individuo(s) con mayor poder por sobre otro(s) de inferior poder, constituyen los elementos centrales en las actuales definiciones de dicho término.

Olweus (1993) considera que un estudiante es víctima de *bullying* cuando está expuesto, de forma reiterada a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de otro u otros

estudiantes, entendiéndose como acción negativa a aquella en la que alguien inflige intencionalmente (o intenta infligir) un daño o malestar a otro. Las acciones negativas pueden consistir en contactos físicos, palabras o gestos crueles, o en la exclusión del grupo. Para considerar estas acciones como *bullying* es necesario que se den en un marco de desequilibrio real o imaginario de fuerza o poder en el que la víctima tiene dificultades para defenderse. Podría añadirse que en la mayoría de los casos este tipo de violencia se da sin que medie una provocación por parte de la víctima (Rigby, 2001).

El *bullying* puede ser físico, verbal y social o indirecto. El físico consiste en pegar, patear o empujar a la víctima o tomar o dañar sus pertenencias; el verbal incluye burlarse o llamar despectivamente a alguien, amenazar al otro y obligarlo a hacer algo que no desea; en tanto que el social o indirecto consiste en excluir intencionalmente a una persona del grupo social y esparcir falsos rumores acerca de su persona y puede incorporar conductas gesticulares difíciles de detectar, como una mirada o una señal obscena (Pick, Givaudan y Tacher, 2011).

Castro (2007) puntualiza los siguientes elementos para distinguir al *bullying* de otras formas de violencia que viven los niños y jóvenes dentro del entorno educativo: debe haber una víctima atacada por un compañero o grupo con una clara desigualdad de poder entre el más fuerte y el más débil por lo que la víctima se percibe indefensa; se busca la exclusión de la víctima y el objetivo suele ser un sólo alumno o varios; la victimización se puede ejecutar en solitario o en grupo sin que exista causa suficiente; el maltrato psicológico estaría presente en todas las otras formas de maltrato (físico, verbal o social) con diferente grado y; la continuidad en el tiempo y la focalización sobre la víctima prueban que no es un comportamiento casual o aislado.

De acuerdo a la clasificación propuesta por Trautmann (2008), los participantes en el *bullying* pueden ser agrupados en tres categorías: agresor (*bulleador*), víctima (*bulleado*) y el neutro u observador. Los agresores o *bulleadores* aparentemente son físicamente más fuertes que sus pares, dominantes, impulsivos e iracundos, transgresores de reglas, con umbrales bajos de tolerancia a la frustración y desafiantes ante la autoridad, son poco sensibles frente al dolor de la víctima y no se arrepienten por los resultados de sus actos. Las víctimas, por su parte, son percibidas por los otros como inseguras, sensitivas, poco asertivas, físicamente más débiles, en el caso de los varones, con pocas habilidades sociales y una pobre red social; habitualmente se sienten incapaces de reportar a sus agresores. Los neutros u observadores son la audiencia del agresor, éste se ve estimulado y pocas veces inhibido por ellos, se considera que su escasa intervención para frenar el acoso hacia la víctima puede deberse a razones que van desde considerar el evento como fuera de su incumbencia hasta el temor a convertirse en víctimas.

Según Olweus (2006), existe una mayor incidencia de chicos expuestos al acoso escolar que de chicas, aunque Sanmartin (2006) considera que son las niñas quienes principalmente padecen acoso escolar, esta discrepancia puede deberse a las diferencias culturales de los países en que se realizaron los estudios, pero parece existir una coincidencia en que son los varones los autores de gran parte de las agresiones, incluso las perpetradas contra las niñas. La agresión física es más común entre los niños, en tanto que las niñas suelen recurrir a formas de hostigamiento más sutiles e indirectas.

Un estudio sobre *bullying* efectuado en el 2011 con la colaboración de la Organización Panamericana de la Salud, realizado a través de la internet en escuelas de Chile, Guatemala, México y Perú, refiere que más de las tres cuartas partes de los entrevistados reportaron haber sido testigos de actos de *bullying* en su paso por el colegio, asimismo más del 40% de jóvenes reportó haber participado en actos de *bullying*. El reporte de prevalencia en México fue del 51% (Cáceres, Silva-Santisteban, Salazar, Cuadros, Olivos y Segura, 2011). Otra investigación reportó que cerca del 25% de los estudiantes manifiesta haber sufrido algún tipo de violencia en la escuela (Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete, 2008). De acuerdo a estudios de la OCDE, México ocupa el primer lugar a nivel internacional, con mayores casos de *bullying* en el nivel de secundaria (OCDE, 2011, citado por Gamboa y Valdés, 2012). Por otro lado, un estudio exploratorio realizado para el Distrito Federal reveló que el 92% de estudiantes en el nivel primaria y secundaria ha sufrido acoso escolar y el 77% reportó que ha sido víctima, agresor o testigo de actos de violencia dentro de las escuelas (Alpizar, 2011).

### Las representaciones sociales

El concepto de representación social propuesto por Moscovici en 1961, constituye una nueva unidad de enfoque que permite unificar e integrar lo individual y lo colectivo; lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción. Este concepto designa una forma de conocimiento específico, una forma de pensamiento social: el sentido común. La teoría de las representaciones sociales es considerada como una teoría social del conocimiento que permite explicar los procesos cognitivos y sociales a través de los cuales se construye la realidad; ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se limita a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias. Las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa; constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal (Jodelet, 1984). Cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los

clasifican, los explican y, además, los evalúan, porque tienen una representación social de ese objeto (Araya, 2002).

Para Araya (2002) la teoría de las representaciones sociales constituye tan sólo una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad. La ventaja de este enfoque, es que toma en consideración las dimensiones cognitivas y sociales de la construcción de la realidad, ello hace que su óptica de análisis, la elección de aspectos relevantes a investigar y la interpretación de los resultados, difiera en gran medida de la cognición social. Mientras que a la psicología cognitiva le interesa identificar los mecanismos de los que se valen las personas para procesar y combinar informaciones, las representaciones sociales buscan entender en qué medida sus contenidos reflejan los substratos culturales de una sociedad, de un momento histórico y de una posición dentro de la estructura social (Banchs, 1994).

De lo que se trata, según Moscovici, es de transitar de la cognición social a la representación social, lo cual implica tres pasos decisivos:

- ✓ Cambiar el foco de nuestro interés y de nuestras investigaciones del plano individual al plano colectivo, lo cual nos conduce a dar prioridad a los lazos intersubjetivos y sociales más que a los lazos sujeto-objeto.
- ✓ Acabar con la separación existente entre los procesos y los contenidos del pensamiento social y siguiendo el ejemplo de la antropología y el psicoanálisis, elucidar los mecanismos viendo el contenido que de ellos resulta y deducir los contenidos partiendo de los mecanismos.
- ✓ Revertir el rol de laboratorio y el rol de observación, es decir, emprender el estudio de las representaciones sociales en su propio contexto preocupándonos por nuestras realidades (Moscovici, cfr. Banchs, 1994, p. 369).

Desde esta concepción, las personas son concebidas como seres que piensan y que producen y comunican constantemente representaciones y no como meras receptoras pasivas, por lo que cualquier determinismo social es rechazado. En la construcción de la realidad social el papel del *Alter* es significativo. Las personas se relacionan entre sí y con los otros, y elaboran representaciones no oficiales que tienen una influencia decisiva sobre sus elecciones. La teoría de las representaciones sociales hace énfasis en la importancia de los procesos inferenciales presentes en la construcción de la realidad y en la insistencia de que la realidad es “relativa” al sistema de lectura que se le aplica. De ahí que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se deba partir de un abordaje hermenéutico.

No existe una definición única y acabada de lo que es la representación social; la complejidad de los fenómenos que contempla dificulta ofrecer una definición unívoca del concepto. El propio Moscovici se opone a la adopción de una definición que pueda dar la impresión de que es un constructo terminado. Sin embargo, la mayoría de las definiciones propuestas por los estudiosos del tema guardan en común su referencia a las funciones que cumplen las representaciones sociales, es decir, su importancia para la comunicación, la interacción y la cohesión de los grupos sociales. Moscovici (1979) define las representaciones sociales como: (...) *una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social; se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación* (Moscovici, 1979, p.17).

Según Moscovici (1979) para calificar de social a una representación es necesario poner el acento en la función, más que en el agente que la produce. Así, lo social de una representación proviene de su contribución al proceso de formación de las conductas y de la orientación de las comunicaciones sociales. Las representaciones son sociales en la medida en que facilitan la producción de ciertos procesos claramente interaccionales. Se identifican como sociales por: las condiciones de producción en que emergen, las condiciones de circulación que se dan entre ellas y las funciones sociales que realizan.

De acuerdo a Araya (2002) las representaciones sociales se construyen a partir de los siguientes mecanismos:

- ✓ El fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia, el cual está constituido por las creencias compartidas socialmente, los valores considerados como básicos, y las referencias históricas y culturales que conforman la memoria colectiva y la identidad de la propia sociedad.
- ✓ Los mecanismos de *objetivación* y *anclaje*. En la teoría de las representaciones sociales, el proceso de objetivación se refiere a la transformación de conceptos abstractos en experiencias o materializaciones concretas, este proceso se da en tres fases: a) la construcción selectiva, b) el esquema figurativo y c) la naturalización. El proceso de anclaje permite transformar lo extraño en lo conocido por medio de dos modalidades: a) inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido y preexistente y b) instrumentalización social del objeto representado o sea la inserción de las representaciones en la dinámica social, haciéndolas instrumentos útiles de comunicación y comprensión. Ambos, el anclaje y la objetivación, sirven para interpretar, orientar y justificar los comportamientos.

- ✓ El conjunto de prácticas sociales que se encuentran relacionadas con las diversas modalidades de la comunicación social.

Por lo que respecta a las funciones de las representaciones sociales, Sandoval (1997) señala la comprensión, la valoración, la comunicación y la actuación.

Según Moscovici (1979), las representaciones sociales emergen por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador común surgir en momentos de crisis y conflictos. Tajfel (1984) opina que las representaciones sociales responden a tres necesidades: a) clasificar y comprender acontecimientos complejos y dolorosos; b) justificar acciones planeadas o cometidas contra otros grupos; y c) diferenciar un grupo respecto de los demás existentes, en momentos en que pareciera desvanecerse esa distinción. Son varios los elementos que contribuyen a la formación de las representaciones sociales, pero Moscovici (1979) en su representación social del psicoanálisis identificó tres como las principales condiciones de emergencia y constituyen la base que permite la aparición del proceso de formación de una representación social:

- ✓ La dispersión de la información. Se refiere a cuando los datos que posee el individuo son insuficientes o demasiados para responder una pregunta o para formarse una idea.
- ✓ La focalización del sujeto individual y colectivo. Un individuo o un grupo otorgan una atención específica a algunas zonas muy particulares y se desliga de otras zonas del mismo medio.
- ✓ La presión a la inferencia del objeto socialmente definido. Se da cuando las circunstancias exigen al individuo o al grupo social la toma de una posición.

Las representaciones sociales como forma de conocimiento aluden a un proceso y a un contenido. En cuanto a proceso se refieren a una forma particular de adquirir y comunicar conocimientos, y como contenido se refieren a una forma particular de conocimiento, que constituye un universo de creencias en el que se distinguen tres dimensiones: a) la *actitud*, b) la *información* y c) el *campo de representación* (Moscovici, 1979). La *actitud* se refiere a la posición que una persona asume frente a un determinado fenómeno, expresa el aspecto más afectivo de la representación, es el elemento más primitivo y resistente, la más frecuente de las tres y probablemente la primera en aparecer. La *información* se refiere a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada; mediante ella se logra determinar qué se conoce y qué se dice respecto del fenómeno determinado. El *campo de representación* constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social; se refiere a la forma en que se organizan jerárquicamente los elementos de ésta y se compone de un *núcleo central* –lo compartido

colectivamente y que orienta la acción social- y un *sistema periférico* –ideas individuales producto de experiencias propias-.

Pereira de Sá (1998) plantea que existen tres líneas de investigación de las representaciones sociales:

- ✓ La Escuela Clásica, desarrollada por Jodelet y que guarda gran relación con la propuesta de Moscovici. El énfasis está puesto en el aspecto constituyente de las representaciones, esto es en los procesos, más que en el aspecto constituido, esto es los productos o contenidos. Recurre generalmente al método cualitativo. Se le conoce como el enfoque procesual. El enfoque procesual descansa en postulados cualitativos y privilegia el análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales en general.
- ✓ La Escuela de Aix-en-Provence, desarrollada por Jean Claude Abric. Está centrada en los procesos cognitivos. El énfasis está puesto en el aspecto constituido del pensamiento. Recurre a las técnicas experimentales. Se le conoce como el enfoque estructural.
- ✓ La Escuela de Ginebra, desarrollada por Willen Doisen. Se centra en las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales.

Banchs (2002) considera que las investigaciones realizadas en México ponen mayor énfasis en el enfoque procesual, por lo que los métodos y las técnicas de investigación que mayormente se emplean son las de naturaleza cualitativa. Desde esta perspectiva el foco está puesto en las interacciones sociales que dan lugar a la construcción de las representaciones sociales. Si partimos de que el *bullying* es un fenómeno de carácter social que se construye en el espacio relacional del cual emergen sentidos y significados, el enfoque procesual pareciera ser el más indicado para su abordaje.

#### *Las representaciones sociales como recurso metodológico para estudiar el bullying*

El *bullying* representa el nivel de análisis microsituacional de la violencia escolar, en la medida en que se focaliza en la relación conflictiva de determinados actores, en este caso, los estudiantes dentro de los establecimientos educativos. Es un concepto con el que se pretende especificar las características propias que adquiere el acoso entre pares, mismo que queda enmarcado dentro del amplio universo de la violencia escolar. Se trata de la expresión de una situación de tensión que atraviesa las relaciones sociales intraescolares. El acoso entre pares es tal vez una de las formas más conocidas de la violencia en las instituciones educativas, presumiblemente debido a que la materialización de la violencia para perpetuar relaciones de dominio y sumisión, hace uso frecuentemente de la fuerza física. La escuela ha sido concebida como uno de los principales espacios de socialización,

sin embargo es también un contexto favorable para la generación y reproducción de relaciones interpersonales violentas, algunas inherentes a ella misma y otras que la trascienden.

El estudio de las prácticas de intimidación entre pares dentro de los entornos escolares alude a una multiplicidad de factores para explicar su génesis y su persistencia. Se han identificado diversos tipos de riesgo –individuales, familiares, escolares y socioculturales– que favorecen la existencia del acoso escolar y que explican las modalidades que puede adquirir de acuerdo a contextos situacionales específicos. La identificación de estos factores de riesgo se presume fundamental para el proceso de diseño de acciones multifocales que contribuyan a la prevención del *bullying*, amén de adentrarse en los significados que esta forma de violencia tiene para los actores involucrados en ella. La dimensión representacional del *bullying* podría constituirse en un marco explicativo que conecte el pensamiento y la conducta que da lugar a esta lógica intimidatoria que caracteriza las relaciones de desigualdad de poder entre iguales. ¿Cómo es percibida la violencia entre pares en aquellos que la sufren?, ¿cuál es la representación social de la violencia que se nutre de las creencias y opiniones de los actores que la protagonizan?, ¿cómo explican los jóvenes la presencia de la violencia en sus relaciones interpersonales?, ¿es para ellos un estilo de relación culturalmente admitido o una práctica inaceptable? La representación social se ofrece como una perspectiva psicosocial para abordar el tema desde un nivel de análisis que prioriza el significado dado a las situaciones y la multiplicidad de actos violentos que engloban el fenómeno de *bullying*.

De manera sucinta podemos señalar que el acto violento que da vida al *bullying* engloba tres aspectos centrales: 1) la expresión de la agresión con un intento deliberado de causar daño al otro, 2) el establecimiento de relaciones interpersonales de dominación y 3) la eliminación de lo social. A decir de Wieviorka (2001) la naturaleza agresiva y sobretudo la intencionalidad de las prácticas intimidatorias entre pares, supone la desconfirmación y cosificación del receptor de la violencia; al negar su cualidad humana –desubjetivación del otro– el ejercicio de la violencia adquiere fundamentalmente un carácter antisocial. De acuerdo con la tipología desarrollada por este autor para explicar las relaciones entre el sujeto y la violencia, al perpetrador del acoso escolar podría corresponderle la categoría de *antisujeto*, dado que la violencia se constituye por sí misma en un fin para lesionar al otro que oculta la intención de preservar el desequilibrio de poder; en contraparte el depositario de los actos violentos del antisujeto, se convierte en un *no-sujeto* que ha de someterse al poder del primero.

La violencia es la vía con la cual se consolida la asimetría de poder entre dominado y dominante mediante actos de connotación agresiva. En esa relación, en donde se

ostentan grados desiguales de poder, la víctima se convierte en un no-sujeto para el victimario, condición que fortalece la relación de sumisión en la que el agredido ve disminuida su agencia personal y su capacidad de defensa. Ambos son categorías que combinan procesos de auto-desubjetivación (no-sujeto) y desubjetivación (antisujeto). Estas categorías aplicadas al *bullying* más que reflejar la naturaleza de la relación entre los actores, exhiben la relación de cada sujeto con la violencia desde la cual edifica su significado y representación. Los lazos de dominación establecidos a través de actos agresivos se consolidan mediante relaciones interpersonales conflictivas que consuetudinariamente irrumpen en el espacio escolar. El *bullying* se constituye en un elemento del entramado relacional que reiterativamente –perdurabilidad en el tiempo– ocurre en el espacio escolar, característica distintiva del fenómeno que nos ocupa.

Las representaciones sociales como marco de referencia para aproximarse al estudio del *bullying*, permite generar un conocimiento que unifica lo *individual* con lo *social*, favoreciendo la comprensión de ese aspecto social que se esconde en un acto o situación cargada de agresión, al reparar en el *significado* que los involucrados confieren a la violencia. Una de las rutas para acceder a ese significado, es el testimonio de los actores; sus opiniones sobre los procesos interaccionales develan una percepción particular de actos, eventos y situaciones que ha sido construida a través de un proceso interpretativo. Las posturas frente al *bullying* exteriorizan un conocimiento particular y una idea elaborada en torno a un acotado aspecto de la realidad social que, sin embargo, da cuenta del encuentro entre el individuo y la sociedad en el que éste se halla inmerso.

#### *Unidad de estudio*

La población con la que se integró el grupo focal fue elegida en el turno vespertino de una escuela secundaria. Este plantel se localiza en la delegación Coyoacán, en la colonia Campestre Churubusco. En su mayoría, los alumnos que asisten a esta escuela tienen su domicilio en otras colonias pero acuden a ésta porque es una de las pocas secundarias de la zona que todavía cuenta con turno vespertino. En general, los alumnos pertenecen a familias que tienen un nivel socioeconómico poco favorecido, acuden a la secundaria en transporte público y es frecuente que alguno de los padres o abuelos pasen por ellos a la salida de la escuela.

La institución está conformada por dieciocho grupos, nueve en la mañana y nueve en la tarde. En el turno vespertino el número de alumnos es de aproximadamente 50 por grupo, de los cuales en promedio el 60 por ciento son hombres y el 40 por ciento mujeres. Cuenta con espacios administrativos bien delimitados, tiene laboratorios, salones de usos múltiples, salones de clase para cada grupo, biblioteca, sala de lectura y sala de tareas. El espacio destinado a actividades físicas es pequeño y se destina a múltiples usos. Los

salones están bien iluminados y ventilados. El mobiliario es viejo, pero se encuentra bien conservado y mantenido, y por la forma en que éste está distribuido se deduce que el trabajo en equipo es una modalidad frecuente en la impartición de clases.

Acudimos a la escuela en siete ocasiones y durante el tiempo que permanecemos notamos que el ambiente en el interior de la escuela es de buena convivencia entre los asistentes. Las actividades de los adolescentes están bien estructuradas y se tiene cuidado de que se cumplan en los horarios y lugares destinados para realizarse. El director de la escuela instruyó a la trabajadora social para que organizara la dinámica que permitiera tener acceso a los alumnos seleccionados para la aplicación de los cuestionarios y la realización del grupo focal, y siempre se contó con su apoyo en cuanto al lugar y el horario en que se realizarían las actividades. Durante la inmersión en el campo pudo observarse que existe una excelente coordinación entre autoridades y administrativos para el funcionamiento adecuado de la escuela.

La aplicación de los cuestionarios y la entrevista al grupo focal se realizó sin la presencia de alguna autoridad escolar, únicamente estuvieron presentes los entrevistados y las entrevistadoras. Las tres investigadoras coincidieron en que durante la mayor parte del tiempo los estudiantes se sintieron a gusto y se percibió un clima de respeto entre los participantes y una total libertad de todos para expresar sus ideas, incluso cuando los temas a tratar fueran difíciles de manejar.

En dos ocasiones, las entrevistadoras se apostaron en las cercanías de la escuela a la hora en que salen los alumnos para indagar sobre el comportamiento de los niños fuera de la escuela, y no obstante estar situada frente a un parque, no percibieron la existencia de grupos que se quedaran durante mucho tiempo después de la salida. La mayoría de los alumnos son recogidos por sus progenitores o por sus abuelos, y los pocos alumnos que se van solos a sus casas se juntan con otros alumnos para acompañarse en el camino. Se acudió a la Asociación de Colonos de la colonia para conocer la opinión que los colonos tienen de los alumnos y el encargado manifestó que no ha habido queja de actos de vandalismo de los estudiantes de esa secundaria y que las quejas son porque algunos de los padres de los alumnos estacionan sus autos en las entradas de las casas mientras van por sus hijos.

Como paso inicial, se aplicó la escala *–Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimization of adolescence* (Parada, 2000)- a una muestra de 300 estudiantes de ambos turnos para identificar a las víctimas de maltrato escolar. Una vez que se determinó que sí existían estudiantes que admitían ser objeto de maltrato escolar por parte de otros compañeros,

se solicitó al Director de la institución que seleccionara un grupo de siete estudiantes que expresamente hubieran manifestado tener relaciones conflictivas con sus pares. El tamaño del grupo se ajustó al criterio establecido para la conformación de los grupos focales, ya que menos de seis personas resultaba demasiado limitado para la producción de ideas y con más de nueve era difícil entablar un verdadero debate y escuchar todos los puntos de vista. De esta manera, el grupo quedó constituido por tres hombres y cuatro mujeres pertenecientes al segundo grado de distintos grupos del turno vespertino. Los siete manifestaron tener trece años de edad.

#### *Técnicas cualitativas para la construcción de datos: grupo focal*

Previo al encuentro con el grupo focal se diseñó un formato de entrevista semiestructurada que consideró tres ejes: 1) el concepto de *bullying*, 2) el *bullying* y yo y 3) el *bullying* y los otros. La flexibilidad de este tipo de entrevistas favorece reconstruir los puntos de vista de los entrevistados sobre el problema de estudio, ya que el contar con un guion abierto facilita articular los ejes del objeto de estudio sin limitar la libre expresión de las ideas y la información que se desee compartir (Flick, 2004).

Dado nuestro interés en el significado que los integrantes de grupo le otorgan al maltrato escolar, resultó conveniente la utilización de la técnica de grupo focal en la medida en que nos permitió explorar la forma en que los participantes construyen una perspectiva del problema, a través de la interacción (Greenbaum, 1993). Esta técnica es frecuentemente utilizada en investigaciones cualitativas y es posible aplicarla en una sesión única. Una de sus características que la tornó útil para nuestro tema de investigación es que la unidad de análisis lo constituye el mismo grupo centrándose en lo que éste expresa y la construcción grupal de significados durante el mismo proceso de la entrevista. Una ventaja adicional de este método es que la conducción del investigador equilibra las intervenciones evitando que alguno de los participantes guíe la discusión hacia una dirección distante de los propósitos de la investigación.

Se videograbó la sesión, con el previo consentimiento de los involucrados, a efecto de disponer de las evidencias no verbales de las interacciones que podrían ser motivo de posteriores interpretaciones enriqueciendo el análisis del contenido de la información. La transcripción de la entrevista es una etapa fundamental del proceso, toda vez que su lectura sistemática permite la identificación de temas centrales, la asignación y peso de categorías, así como la relación entre éstas. Es a partir de este análisis que se llega a la reconstrucción del contenido de las representaciones vinculadas al tema que nos ocupa.

#### *El bullying desde las representaciones sociales*

### El concepto de *bullying*

De las respuestas proporcionadas por los alumnos que participaron en el grupo focal, se deduce que los participantes equiparan *bullying* con agresión, por lo tanto engloban en el concepto a las conductas agresivas, de tipo físico, verbal o social, que se dan de una persona a otra *independientemente* del lugar en que éstas se realicen, la constancia con que se inflijan, y de las personas que las llevan a cabo.

“El *bullying* es una agresión”.

“El daño es psicológicamente, no sólo son golpes, el *bullying* ahorita está muy frecuente en la secundaria y en la primaria”.

“El *bullying* puede darse en la casa, en la calle, en el cine”.

“Molestar a alguien en el cine aventándole palomitas es *bullying* porque estás agrediendo a otras personas... sin que te hagan nada”.

“El *bullying* es de cómo te estén tratando, puede ser frecuente, o un día sí, o un día no, o de vez en cuando”.

“Cuando un papá agrede a un hijo eso es *bullying*”

“Para ser *bullying* depende del motivo por el que te está pegando... si le rezongas o sacas malas calificaciones o por un capricho, una nalgada no es *bullying* pero sí he visto algunos papás que sí se los agarran cuando están borrachos y eso sí es *bullying*”.

“Yo he sufrido *bullying* de mi padre, de mis tíos, y en ocasiones de mi misma abuela”.

De lo anteriormente expuesto por los integrantes del grupo focal, puede decirse que no obstante que el grupo de estudiantes entrevistados ha escuchado algunas definiciones de *bullying* y las utiliza para definir el concepto, en la práctica el concepto de *bullying* es para ellos un concepto poco claro que abarca una multiplicidad de situaciones y acciones que se suscitan tanto dentro como fuera de la escuela, haciendo que los límites entre los conceptos de incivilidad y *bullying* se encuentren difusos. Entendiéndose como acciones de incivilidad a aquellas que se refieren al comportamiento que no se atiene a las normas sociales, independientemente del contexto en que éste se presente.

En general, los entrevistados consideran que el *bullying* puede darse entre pares o entre personas de diferentes edades, siendo la condición el que uno tenga poder sobre el otro;

que el contexto en que se da puede ser ajeno a la escuela y puede abarcar la casa, la calle, el cine, etc.; y que no necesariamente tiene que darse en forma repetida, basta con que se produzca una sola vez o en forma esporádica. Para ellos, lo que hace que una agresión sea considerada como *bullying* es la intencionalidad con que ésta se lleve a cabo y si es merecida o inmerecida. Opinan que si la agresión se da con fines correctivos no es *bullying*, pero si se realiza sin tener la intención de corregir –malintencionadamente-, entonces sí lo es; y consideran que si la persona se portó mal o sacó malas calificaciones y le pegan por esa causa no es *bullying*, pero si le pegan sin que haya hecho algo mal y sólo lo hacen porque están enojados o borrachos, entonces sí están cometiendo *bullying* contra él.

El significado que los miembros del grupo focal atribuyen a las conductas de intimidación entre pares, reflejan una construcción que no concede autonomía al concepto mismo de *bullying*, en tanto lo trasladan a situaciones y contextos que rebasan las fronteras de los escenarios escolares. A diferencia de una definición conceptual que intenta distinguirlo de otras formas de violencia incluso dentro de los propios establecimientos educativos; para los jóvenes, las relaciones sociales conflictivas que cotidianamente experimentan o atestiguan en la escuela, son simplemente una extensión de la violencia social que permea a todos los territorios en que se mueven. Dada esta condición, el *bullying* se constituye en un término maleable que responde a la necesidad de referenciar una conducta de agresión que adquiere esa connotación en relación a otras categorías, tales como la intencionalidad y la legitimidad.

#### El *bullying*, y yo y El *bullying* y los otros

En la relación de *dominación-sometimiento* inherente a la condición de maltrato en el contexto escolar entre individuos de status iguales, coexisten dos autorepresentaciones de carácter individual subjetivo –alimentado de elementos culturales-, que se entretajan y se proyectan mutuamente. Desde la mirada de quienes son receptores de la violencia intraescolar, hay una percepción de *ese otro violento* conminado a exhibir su superioridad para reproducir el desequilibrio de poder en las relaciones sociales, que lo torna en un *transgresor* de las normas básicas de convivencia. La trasgresión descansa mayormente en la idea de un componente moral frágil que no alcanza a contener la externalización ilegítima de la agresión. Esta representación construida del *bulleador* queda ejemplificada en el siguiente testimonio:

“Por lo general los agresores son los que hacen más relajo en el salón, los que no estudian, que dicen groserías y echan relajo y lo ves en la cara también. Los ves en la calle y tienen cara de malos. No respetan a nadie, no les han

enseñado a respetar; se aprovechan de los más débiles, se creen mejores que los demás y tratan siempre de llamar la atención. No los puedes ni voltear a ver porque te dicen de cosas”.

En el despliegue de prepotencia que es observado por la víctima o los testigos en el victimario, operan otros factores que lo trascienden; la influencia del entorno familiar o la complacencia/negligencia de las autoridades escolares que tienden a minimizar su existencia y magnitud, quedan implicadas e implícitamente referenciadas como sustratos determinantes de las conductas de intimidación. La noción del *respeto* alude a esa dimensión moral ausente en un acto violento injustificado que atenta contra el sistema de normas y valores que rigen la adecuada convivencia; la arbitrariedad del acoso muestra las contradicciones entre dos construcciones disímiles de autoimagen y de la naturaleza de las interacciones sociales.

Para los agresores, por su parte, la violencia es interpretada y aceptada como un *juego*; en su calidad de tal, su práctica adolece de esa dimensión moral que repara en el daño que ella produce, pues el acto es explicado y legitimado como una regla de éste. Derivado de esta ausencia de orden ético, persiste un límite difuso entre lo lúdico y lo violento. La falta de respeto es un posible criterio utilizado para distinguir un acto agresivo de uno recreativo. No obstante, este parámetro pareciera no ser convencional, pues la justificación del acto violento depende de la interpretación que cada persona le impute a la situación. En el caso de las víctimas, queda evidenciado que las agresiones no son un juego, sino una manera *ofensiva* de relacionarse entre sí que atenta contra su integridad física y por tanto se convierte en una falta de respeto, definida por Sennett (2003) como una ausencia de reconocimiento del otro cuya presencia pierde importancia al no ser visto, ni tenido en cuenta. En contraste con esa representación del *sí mismo* que el agredido elabora respecto del agresor y a través de la cual se interpreta el comportamiento de éste, se encuentra la autoimagen construida del propio receptor de la violencia. Prevalece una sensación de indefensión que se recrudece por la ineffectividad de la intervención de terceros a quienes se apela para contener los daños –autoridades y padres-.

Pese a la función utilitaria de la violencia, la víctima no logra aprehenderla como una “arma” defensiva. El miedo a la confrontación abierta por el riesgo a incrementar la frecuencia o nivel del acto violento, reproduce el proceso de victimización; la sumisión exhibida por la víctima nace de la imagen de debilidad que el otro percibe y al mismo tiempo la refuerza. La diversificación del repertorio de dominación, combinando grados, espacios y modalidades de violencia que actúan a favor de la reafirmación y visibilización de la polarización de las posiciones en la relación, puede constituirse en el efecto de esta

representación elaborada de la interacción social entre pares. Mientras que para el bulleador la violencia puede utilizarse como una táctica para mantener el control de la situación de interacción, para el bulleado implica su alienación y su exclusión social progresiva.

“... el año pasado me empezaron a molestar, y luego me empezaron a lanzar gomas, lápices, a manchar todo, a patear mi comida, ya no me juntaba con nadie, estaba decaído, triste todo el tiempo... A veces los acusaba, fui hasta la dirección, pero no pasó nada, me di cuenta que no podía hacer nada como para detenerlos, si intentaba defenderme me iba peor, y así me siguieron molestando, molestando y molestando, sí sufría mucho, pero aunque no quería ir a la escuela, yo no faltaba a clases”.

“Se ven tristes, cuando están haciendo algún deporte físico se ven como que no tienen ganas y dicen mejor ya no juego no me gusta este juego o cosas así...”.

El *bullying* es significado como una falta de respeto en tanto que desconoce la humanidad de la víctima al desobjetivarla y alejarla del contexto escolar y social. De cierta forma, se rebasan los límites personales del agredido y se emiten juicios de valor que violan su intimidad y espacio, a través del ejercicio arbitrario del poder, la dominación y la desconfirmación del otro.

“Si es una víctima buscan a una persona mucho más débil que el agresor, se ven como inocentes”.

“Pues primero como cuando si me empiezan a decir de cosas o luego que me fastidian tanto y luego ya como que quisiera irme a esconder al baño”.

“... también los amenazan, órale si vas de rajón te va a ir peor”.

La sofisticación de las expresiones de intimidación, deteriora cada vez más la capacidad de defensa del agredido con el consecuente daño emocional que lo fragiliza aún más – autodesvaloriza- y que no pasa desapercibido para el agresor. La indefensión extrema es aprovechada –instrumentalizada- como recurso para exteriorizar el poderío del agresor, a efecto de consolidar el reconocimiento del liderazgo a través del dominio-sumisión y miedo, nulificando el riesgo de la formación de coaliciones de oponentes que cuestione su hegemonía y garantizando el consenso y la cohesión del propio grupo que ejerce violencia. En este sentido el *bullying* otorga identidad al grupo, refuerza lazos de lealtad, proporciona protección y sentido de pertenencia. Así quedaría manifiesta en las siguientes declaraciones:

“entre más les demuestran que te afecta lo que te hacen, más te molestan. Los que no son molestados no se atreven a ayudarte porque pueden ser atacados si se meten. A veces algunos del mismo grupo que hace *bullying* como que no están de acuerdo con lo que te hacen, pero como que no se quieren arriesgar a defenderte. Les da mucho miedo que sus cuates los acusen de traidores y les vaya peor que a ti”.

“En bandita se sienten más fuertes... Porque saben que si les hacen algo ya tienen apoyo”.

“Yo en una ocasión me juntaba con [un agresor] porque yo me sentía más segura con ellos, no sé por qué pero ellos me decían que yo hiciera cosas que en verdad yo no quería... pero me amenazaban para que yo lo hiciera... Un día creo que me dijeron que le fuera a pegar a tal chamaca que porque los estaba molestando, entonces yo les expliqué que no porque a mí no me gustaba pelearme, entonces una con las que estaba yo, me agarró de la cabeza y me decían que yo a fuerza tenía que pegar”.

La construcción de la noción de *bullying* como un efecto del debilitamiento de las instituciones familiares y educativas también se contempló en los testimonios del grupo. El acoso escolar es visto como un síntoma de una sociedad insegura, en constante riesgo e incapaz de proteger a sus integrantes. Sus víctimas destacan la dimensión ética del fenómeno y lo consideran una consecuencia de la falta de educación en el seno familiar, como una transgresión a las normas socialmente aceptadas y como una pérdida de respeto a las personas, especialmente a las figuras de autoridad, como los padres y los docentes, a quienes consideran responsables de protegerlos, pero incapaces de hacerlo. La permisividad de las autoridades escolares, favorece la creación de un clima de impunidad e inseguridad, así como de tensión para algunos estudiantes; la indiferencia de los adultos a esta problemática, puede incluso ser interpretada como consentimiento que tiende a naturalizar al *bullying* concibiéndolo como una práctica socialmente aceptable:

“¿para que los acusamos con los maestros o el Director? Ellos no hacen nada, a la mejor no pueden o no quieren, hasta te regañan como si tu tuvieras la culpa de lo que ellos te hacen, luego te dicen que exageras, que le entras al juego y después ya no te aguantas o te dicen que qué quieres que ellos hagan”.

La negativa a atender los requerimientos de un estudiante se inscribe dentro de un marco de permisividad que dificulta la asunción de responsabilidades, el recurso es colocarla en el otro, de manera que todos escapen de ella, quedando algunos atrapados en la

inmovilidad y el desamparo reflejo de una autoridad institucional que no cumple con sus funciones de control social en un espacio de su competencia.

Al violar las reglas de convivencia los agresores deshumanizan tanto a sus víctimas como a aquellas personas encargadas de implantar el control tanto en el espacio escolar como fuera de él, no reconocen su valor como personas, ni su posición de autoridad y mucho menos sus normas. La escuela se convierte así en un espejo del fenómeno macrosocial de la violencia, ya que éste no se limita únicamente a la relación entre pares; es un reflejo de una sociedad en descomposición.

“El *bullying* a veces también se da enfrente de los maestros”.

“Los profesores no hacen nada, parece que los agresores están superando a los maestros y ellos no hacen nada”.

Las significaciones previamente mencionadas se organizan a partir de estereotipos sociales que actúan como una pauta para su concepción. Las creencias son individuales y se modifican constantemente de acuerdo a las experiencias de la persona, pueden transformarse en estereotipos si son compartidas por un grupo y permanecen sin cambios por un determinado periodo, pues contienen las interpretaciones y concepciones de un fenómeno social. Son categorías de atributos específicos a un grupo que se caracteriza por su rigidez y por diferenciarlos del resto (Araya, 2002). El grupo focal consideró que los estudiantes son propensos tanto a recibir como a ejercer violencia, al habitar en un entorno socialmente marginal, por recibir un mal ejemplo de parte de sus padres y vivir en un reiterado ambiente de violencia intrafamiliar. Para este grupo de adolescentes, la violencia es un atributo social propio de aquellas personas socializadas en una región socioeconómica marcada por la pobreza y la falta de valores.

“En las públicas el *bullying* es más fuerte porque no hay límite, pero en las de paga también se da”.

“Depende de la educación que les dan los padres a los hijos por ejemplo que les peguen mucho y ellos aprenden...”

“A mí, yo un día yo sufrí de eso, aquí en la secundaria y también en la primaria. Yo estaba en la mañana y había una chava que llegó y pues me empezó a molestar porque dice que ella si tiene dinero y todo eso y yo pues no tengo mucho dinero como ella, entonces ella se fue como que comprando a mis amigas que tenía, regalándoles cosas hasta a la maestra también le daba cosas. Y aquí también en la secundaria por una compañera, no sé si sea

porque yo me juntaba con un chavo que a ella le gustaba y entonces ella como que me amenazó o algo así de que no me juntara con él”.

La constante incidencia de actos violentos entre los estudiantes dentro de su entorno escolar, podría instituir una de las razones por las que es considerada como algo “natural” y por tanto difícilmente erradicable. Los testimonios de las víctimas dejan ver que los actos violentos ejercidos por sus agresores dejan de ser objeto de escrutinio social en tanto son considerados como una forma común de relacionarse, perdiéndose así la capacidad de reflexión crítica de los propios actores. Al ser el acoso escolar una forma habitual de interacción, que está presente, pero insuficientemente denunciada, -ya sea porque al agresor evade a la autoridad o porque la víctima se retrae- las prácticas violentas se interiorizan y por tanto se legitiman convirtiéndolas así en un problema de orden social. Resultaría entonces impensable no situarse desde una perspectiva relacional que involucre a la familia, el entorno-vecindad y la escuela, como factores que generan, reproducen y mantienen las prácticas agresivas entre escolares.

Desde su nacimiento, los adolescentes se ven envueltos por un intenso ambiente de violencia intrafamiliar que moldea sus procesos de socialización y por consiguiente su pensamiento y acciones. Los padres se relacionan con sus hijos haciendo uso de la violencia, sometiéndolos tempranamente a una dinámica donde el conflicto y la agresividad predominan como instrumentos de interacción. La única manera de relacionarse en el espacio familiar es adaptándose a ese *modus operandi*, por lo que la violencia llega a interiorizarse en el sistema de valores y prácticas como algo normalizado.

“A lo mejor porque su mamá o su papá le hizo *bullying* en su casa o le agredieron o le pegaron y por eso viene a hacer aquí *bullying*”.

“A mi papá yo no le hacía nada y me pegaba así horrible así sin hacer nada, sólo porque lo saludaba ya me empezaba a pegar... yo iba en la primaria con moretones, toda maltratada de la cara o sea horrible y me decían que qué me pasa y yo tenía que mentir porque me daba miedo decir que mi papá me pegaba, sin razón... o sea si no le pasaba una silla ya me empezaba a pegar, así horrible un día me quemó hasta las manos me las puso en el fuego de la estufa y me ardía cañón... fue horrible...”.

“... son agresivos porque su mamá si les da con un cinturón o con un palo o lo que sea... sale su mamá y se los lleva jalando de las greñas... siempre se escuchan gritos y todo eso...”.

Aunado a lo anterior, los integrantes de la vecindad donde habitan los adolescentes también intervienen en la construcción de un concepto de violencia naturalizado, pues elaboran códigos de conductas donde el uso de la fuerza predomina como un estilo de vida; la sobrevivencia depende de demostrar la superioridad sobre el otro, por lo que las prácticas agresivas conceden una posición privilegiada, un poder y un amplio reconocimiento.

“Un día había un señor y empezó a decirle a mi papá que se quitara porque se metió a la fila, le dijo “no pues que le pasa señor, váyase atrás que ahí está la cola” ... entonces mi papá agarro y le dijo “no me esté chingando” y entonces agarró al señor y le dio un puñetazo en el abdomen y ya se estaban agarrando a golpes... ahí había un vigilante y llamó patrullas y fue horrible... empezaron a llegar patrullas y ahorita está en el reclusorio por eso”.

Asimismo, la escuela se convierte en la extensión de un contexto donde se refuerza un aprendizaje social que tiende a continuar pautas de interacción conflictivas que se han hecho llamar acoso escolar, pero que no se limita única y exclusivamente a dicho espacio. La escuela no logra ser un lugar que dé lugar a un cambio de comportamiento; se vuelve entonces un contexto más donde la transgresión es una habilidad necesaria para destacar y lograr la dominación del otro, anulando así cualquier posible reconocimiento humano de las víctimas. De esta forma, se gesta una relación de dominación y sumisión inherente a la relación entre pares. Son los depositarios de la violencia quienes reconocen la existencia del fenómeno de la violencia al ser quienes sufren los daños de los actos de *bullying* perpetrados en el espacio escolar. Sin embargo, al quedar enajenados e inmovilizados como efecto de este abuso, la expresión abierta de este fenómeno queda ensombrecida y paulatinamente anulada. Por ende, deja de reconocérsele socialmente como comportamiento, como discurso o como sentimiento.

“Me da pena decir que sufrí *bullying*, no tengo seguridad... tengo miedo de decirles mis sentimientos, de cómo me hicieron *bullying*”.

Las autoridades escolares contribuyen también a que la violencia quede silenciada, al ignorar convenientemente su existencia. Reconocerla como problema los implica como responsables y los obligaría a actuar, asumir consecuencias y plantear posibles soluciones. De esta manera, se prefiere desarrollar una cultura de la simulación (Girola, 2005), en donde discursivamente se expresa algo que no se lleva a la acción, lo que refuerza la imagen de una escuela sin conflictos o una escuela donde la violencia es indiferentemente aceptada como parte de las relaciones. Esta noción implica un gran riesgo para quien la

asume, ya que legitima prácticas que rompen con las bases para una sana convivencia: el reconocimiento del otro y de sus interacciones.

“A veces él salía sangrando o sin mochila, y dice que a veces le quitaban la ropa le llegaban a quitar así como el suéter y entonces él llegaba a la dirección y pedía llamar a su casa y su mamá ya iba... por eso decidieron sacarlo de la escuela o sea porque todos los días que él iba a la escuela o le pegaban o le quitaban las cosas, y dice que los maestros no hacían nada”.

La segunda gran representación social de la violencia escolar que construyen los adolescentes es aquella que le da una significación como acto que recrea las relaciones sociales mediante el incumplimiento y la omisión de las normas vigentes. La primera surge por un quebrantamiento de los límites, en parte porque la norma ha perdido vigencia, ha dejado de funcionar o se convierte en inaceptable:

“el *bullying* se da porque ya no respetan las normas, así se saltan la autoridad de los maestros, les vale que esté prohibido”.

La segunda se manifiesta como una inexistencia de normas que regulen la convivencia:

“... hay papás que ya no enseñan el bien y el mal... a veces no se sabe si está bien agarrarte a madrazos a alguien, te confunde que te digan está mal la violencia, pero defiéndete pégalas tú también”.

“...en vez de que les pusieran un alto, pues me empezaron a decir que hiciera más violencia con ellos, que los golpeará hasta el cansancio”.

Esta violación de reglas o carencia de las mismas, materializado en el fenómeno del *bullying* vuelve a ser una extensión de la ilegalidad imperante en una sociedad que se caracteriza por la corrupción y la negligencia y su incapacidad para controlar la vida en común. A pesar de que docentes y directivos saben que el problema de acoso escolar existe, prefieren no involucrarse, porque ello implicaría una intervención activa de su parte que atendiera las quejas y asumiera su responsabilidad.

“luego pasa que me molestan y yo los acuso pero luego al que estoy acusando empieza a decir otra cosa o sea como una mentira y aunque yo digo que no es cierto luego los maestros en vez de creerme a mí les creen a ellos”.

“Pues los reportamos a las autoridades pero en vez de eso castigaban a las víctimas o él nada más se queda con un simple reporte”.

Los mismos adolescentes admiten que los padres de los agresores pueden incluso insubordinarse ante las medidas disciplinarias que las autoridades escolares pretender aplicarles a sus hijos y recurrir a prácticas de soborno para “salvarlos” de las consecuencias de sus actos. La escuela se convierte nuevamente en una prolongación de un contexto social caracterizado por la corrupción y la ilegalidad.

“Si los maestros le hacen algo a un niño los pueden correr o algo así por el dinero de su papá, entonces no les decían nada a los niños y por eso sufría más agresión”.

El riesgo que se corre cuando hay una carencia de límites y una infracción a la norma evidenciada a través del *bullying*, radica en que se fortalece y rigidiza la imagen que los actores desempeñan dentro de la relación asimétrica que se gesta. Es decir, el agresor solidifica su rol de dominante, mientras que la víctima su rol de subyugado. De esta forma, paradójicamente las habilidades “sociales” que se aprenden suelen estar marcadas por la transgresión y el desconocimiento del otro.

El curso de la acción social –el ejercicio de la violencia y la sumisión a ella- obedece a la interrelación de la autorepresentación, la mirada que se construye del otro y las particularidades del contexto social en el que se inserta la acción. Existe una relación recursiva entre la representación social y las prácticas de intimidación entre pares.

### *Conclusiones*

El término *bullying* es una noción común de la que se ha hecho uso para retratar la naturaleza conflictiva de las relaciones sociales entre los niños y jóvenes dentro de los establecimientos educativos. Al recuento de los daños que las prácticas intimidatorias generan en los actores que protagonizan situaciones de alta tensión que irrumpen en actos violentos, se adiciona la baja capacidad de resolución de las propias instituciones educativas para contenerlas, mostrándose desbordadas ante la multidimensionalidad de una violencia de naturaleza social que pretende ser acotada en un espacio que la rebasa.

Cada una de las partes intervinientes, asumen posturas distintas en relación al fenómeno *representado* por esa noción, ello obedece a un conocimiento intersubjetivo construido que determina el quehacer individual que se entremezcla en la acción colectiva. En este entramado relacional en el que se inscribe el acoso escolar, las autoridades educativas han mostrado una clara tendencia tanto a negar su presencia o a responsabilizar al contexto social de su expresión, como a minimizarlo o naturalizarlo; recursos todos con los cuales se logra preservar una imagen de convivencia sana en el escenario de la escuela. Esta visión del problema legitima la violencia entre pares, haciendo que aquellos dentro

del grupo de iguales que imponen su autoridad y dominio, se amparen a ella. Para las víctimas en cambio, la intimidación posee otra significación que se halla conectada a preceptos morales que hacen que la violencia entre semejantes, sea vista como un comportamiento transgresor de las normas sociales –anómico- que hace del otro un instrumento –objeto- de confirmación propia que reclama la desconfirmación del agredido.

Atrás de estas diferencias, se encuentran visiones del mundo contrastantes; representaciones individuales que autodefinen –nacidas en un entorno cultural- y representaciones sociales dinámicamente edificadas en la relación con los otros y que subyacen a la interacción dialéctica de dominación-sumisión que se ha pretendido analizar en este trabajo que concede particular importancia al componente subjetivo que imperceptiblemente se halla presente en el fenómeno de estudio.

Desde aquí, consideramos trascendental un abordaje del *bullying* como un problema de índole social y no un fenómeno específico de un individuo, grupo o institución educativa. Las acciones que se realicen para contribuir a su prevención deben partir de una perspectiva más abarcativa que explore el nivel subjetivo *relacional* y no únicamente el psicológico individual. Cualquier intervención que tenga por cometido coadyuvar a la solución del problema, debe tener presente los patrones culturales, las características específicas de la escuela en que se lleve a cabo y los rasgos sociales de su entorno.

### **3.3 Habilidades de enseñanza y difusión del conocimiento, atención y prevención comunitaria**

#### **3.3.1 Productos tecnológicos**

El estudiante de la Maestría tiene la obligación de generar durante su estancia dos productos tecnológicos que sirvan a la sociedad en general y a la población universitaria en particular. Uno de ellos consistió en la realización de un taller de inducción para los alumnos de la generación siguiente a la mía, y el otro se refiere a la traducción de los capítulos 2, 3 y 5 del libro titulado *Scale Construction and Psychometrics for Social and Personality Psychology*, escrito por Michael Furr en 2011. En seguida se describen brevemente los productos tecnológicos que realice:

##### **3.3.1.1 Taller de inducción a los alumnos de la décima segunda generación de la maestría en psicología en la residencia terapia familiar**

###### *Justificación*

Cuando uno llega a un lugar nuevo y con compañeros desconocidos se siente inquieto por

no saber lo que vendrá, el participar en un taller de inducción permite integrarse de manera más suave al grupo con el que interactuará durante cuatro semestres y expresar en un ambiente favorable las dudas que se tienen sobre los servicios con que cuenta la UNAM, los tips que ayudarán a hacer más fácil la estancia, y la forma en que los compañeros de generaciones anteriores han afrontado las dificultades que se presentan en todo proceso.

El objetivo general del taller fue contribuir a la integración de los alumnos de nuevo ingreso.

Los objetivos específicos fueron dar a conocer en forma dinámica y significativa información útil sobre los servicios que brindan la UNAM y la Facultad de Psicología, el Programa de Residencia en Terapia Familiar y los requisitos de egreso y titulación, las sedes de entrenamiento, los trámites académicos y administrativos, la forma de presentación del informe semestral y, algunos aspectos que faciliten la integración y el tránsito por la maestría.

### *Resumen*

El taller fue impartido a los alumnos de nuevo ingreso a la Maestría en Psicología en la Residencia en Terapia Familiar en la sede de Ciudad Universitaria, éste tuvo una duración de seis horas distribuidas en sesiones de dos horas durante los tres días comprendidos entre el 1, 2 y 3 de agosto de 2012. En su elaboración y aplicación participamos cuatro alumnas que en ese tiempo iniciábamos el tercer semestre de la Maestría, las facilitadoras fuimos en orden alfabético Guel Montoya Lydia, Moncayo Ponce Beyluth, Romero González Ana Laura y Zamora Uribe Ma. Eugenia.

El primer día se destinó principalmente al proceso de integración de los alumnos a través de la aplicación de dinámicas de juego que permitieran un conocimiento de sus compañeros más allá de sus nombres y currícula, para lograrlo se puso especial énfasis en tratar de que los alumnos hablaran más de sí mismos y sus familias que de sus actividades escolares y profesionales. Debido a que había estudiantes que no eran egresados de la UNAM se hizo una dinámica para promover el conocimiento de nuestra máxima casa de estudios, su nacimiento, su símbolo y los servicios que otorga.

El segundo día se continuó con las dinámicas de integración y se introdujo a los alumnos en la importante tarea de la realización y elaboración de preconsultas a las familias que asisten a solicitar servicios terapéuticos a la Facultad de Psicología de la UNAM. También se realizó una visita guiada para que los participantes conocieran la historia, localización y oficinas de la Facultad.

El tercer día se dedicó a proporcionar a los alumnos información importante sobre los principales aspectos de la Maestría, se dieron recomendaciones para facilitar su estancia y desenvolvimiento durante el tiempo que permanezcan en la Facultad como estudiantes, se aclararon las dudas que expresaron, y se hizo la presentación de la generación entrante y la precedente.

#### *Población*

Asistieron los diez nuevos integrantes de la décimo segunda generación de la Maestría, la cual está conformada por ocho mujeres y dos hombres cuyas edades fluctuaban entre los 24 y los 42 años.

#### *Resultados*

Los alumnos de nuevo ingreso expresaron sentirse satisfechos con el taller, la información proporcionada fue de su interés y las dinámicas realizadas les resultaron divertidas y les ayudaron a conocerse e integrarse como grupo. Todos opinaron que el taller estuvo bien planeado y dinámico, les sirvió para aclarar dudas y para sentirse más confiados al iniciar esta nueva etapa en sus vidas.

La mayoría consideró que los temas de mayor interés fueron: la información sobre los maestros, los requisitos de egreso y titulación, los reportes semestrales y las recomendaciones. Agradecieron especialmente la disposición y actitud de las facilitadoras para compartir sus experiencias. Sugieren que el taller duré más tiempo, pues les hubiera gustado profundizar en algunos temas y actividades, especialmente conocer la perspectiva del campo actual de la terapia familiar en México.

3.3.1.2 Traducción de los capítulos 2, 3 y 5 del libro titulado *Scale Construction and Psychometrics for Social and Personality Psychology*.

#### *Justificación*

La lectura de estos capítulos fue solicitada en el segundo semestre de la Maestría en la clase de Medición y Evaluación como parte de la bibliografía necesaria para la construcción de un instrumento de medición.

#### *Introducción*

La psicometría y la medición son muy importantes para todas las investigaciones realizadas en el campo de la psicología, ya sea en las investigaciones experimentales y no experimentales, en las basadas en autorreportes, en las de observación conductual o cualquier otra forma de medida utilizada en la psicología social y de la personalidad. Los

aspectos psicométricos tales como la dimensionalidad, confiabilidad y validez tienen importantes implicaciones para poder obtener conclusiones significativas de una investigación en psicología.

La efectiva construcción de una escala y la adecuada calidad psicométrica que ésta tenga, tienen importantes implicaciones para la correcta interpretación de los datos y su significado. 1) En primera instancia, la calidad de las mediciones afecta el aparente tamaño de los efectos obtenidos en el análisis. De acuerdo con la teoría psicométrica, la supuesta relación entre dos variables está afectada directamente por la validez de las mediciones de dichas variables. 2) En segunda instancia, al afectar el tamaño de los efectos estadísticos, la calidad de la medición indirectamente afecta la significancia estadística de dichos efectos. El tamaño de las diferencias observadas o el tamaño de las correlaciones encontradas, afecta directamente la probabilidad de que dichas diferencias o correlaciones sean estadísticamente significativas. 3) En tercera instancia, la calidad de las mediciones que se realizan afecta el significado psicológico de los resultados encontrados. Es decir, el significado psicológico de las calificaciones de una escala tiene importantes consecuencias para las conclusiones que se deduzcan en investigaciones posteriores que utilicen esa misma escala. Si las calificaciones tienen un significado claro en términos del constructo que se desea medir, entonces cualquier investigación que utilice esa escala puede ser interpretada confiablemente en lo que se refiere a ese constructo.

### **3.3.2 Programas de intervención comunitaria**

#### *Datos generales*

Nombre del taller: Ponte en mis zapatos

Duración: 9 horas divididas en tres días. El taller se realizó los días 8, 10 y 12 de abril de 2013

Audiencia: Adolescentes (13 a 15 años)

No. de participantes: 21

Facilitadoras: Ma Eugenia Zamora Uribe, Beyluth Moncayo Ponce y Lydia Guel Montoya

#### *Justificación*

Visto desde un ángulo intersubjetivo que tome en cuenta la actividad mental y las construcciones sociales de los involucrados, así como factores sociales, códigos, valores e ideologías que llevan a cada actor a asumir una posición determinada, el fenómeno del

*bullying* adquiere una mayor complejidad, pues deja de reparar sólo en lo individual y apunta a abarcar lo social. Dicha complejidad pareciera repercutir en el planteamiento y el diseño de estrategias para prevenir esta forma de violencia escolar.

La conceptualización que se haga del problema reduce o amplía el campo de intervención. Si sólo se busca contener las expresiones manifiestas de violencia, obviando aquello que lo sostiene y lo reproduce y que por no ser tan evidente termina por difuminarse, entonces dichas estrategias serán muy limitadas e insuficientes. La intervención propuesta apunta a visibilizar lo escondido en los datos de incidencia y prevalencia que sólo demandan una mirada desde la psicología, destacando el cruce entre ésta y la naturaleza social de los comportamientos humanos. Se pretende: 1) contribuir a generar un clima de respeto y empatía entre los estudiantes de nivel secundaria que coadyuve a la reducción del *bullying* y; 2) ayudar a los estudiantes a construir un papel activo en el diseño de estrategias que contribuyan a disminuir la magnitud del problema que representa el fenómeno del *bullying*.

#### *Objetivos generales*

- ✓ Concientizar a los integrantes del grupo sobre el impacto de las conductas violentas que ocurren dentro de la escuela entre compañeros.
- ✓ Generar en el grupo mayor empatía con las víctimas del acoso escolar a través de dinámicas diseñadas que los inviten a experimentar desde diferentes lugares la relación que hace posible el *bullying*.

#### *Objetivos específicos*

- ✓ *Cognoscitivos*: promover que los estudiantes diferencien las conductas de *bullying* de otras manifestaciones de violencia.
- ✓ *Socioafectivos*: generar en los alumnos un mayor grado de sensibilización ante las conductas de *bullying*.
- ✓ *Conductuales*: favorecer en los participantes nuevos estilos de relación, así como motivarlos a idear estrategias que les posibiliten hacerle frente al maltrato entre pares.

#### *Planeación*

El diseño de este taller es consecuencia de una investigación cualitativa que tuvo como objetivo indagar la conexión entre el pensamiento y la acción social entre jóvenes en el marco de las interacciones conflictivas intraescolares para comprender los elementos que entran en juego en el proceso de victimización que suponen las prácticas de *bullying*. Dentro de la planeación del taller se buscó retomar los temas que consideramos

esenciales para llevar a los adolescentes a mirar su propia posición y responsabilidad en el fenómeno.

El grupo de estudiantes a los que se les impartió el taller estuvo conformado por 21 adolescentes, hombres y mujeres, de entre 13 y 15 años de edad, que cursan el segundo año de secundaria. Se le solicitó al director de la escuela que eligiera siete alumnos de cada grupo entre los que se encontrarán: jóvenes que abiertamente hayan sido sujetos de victimización, otros que hayan sido identificados como bulleadores y otros que únicamente fungieron como testigos.

Aunque en un inicio el taller fue planeado para realizarlo en 12 horas, el director de la escuela nos informó que debido a que los alumnos no podían faltar a determinadas clases, podíamos disponer tan solo de 9 horas –tres horas por día-, lo que nos obligó a ajustar algunas actividades del taller y a eliminar otras de acuerdo a su nivel de importancia y utilidad.

*Objetivos a lograr con la realización del taller*

#### Primera sesión

- ✓ Favorecer la integración del grupo a través de la creación de un clima de confianza y respeto.
- ✓ Homogeneizar el conocimiento que se tiene sobre el problema del *bullying*.
- ✓ Concientizar a los estudiantes sobre los sentimientos que provocan las conductas excluyentes y ayudarlos a aprender que la tolerancia y el respeto son elementos necesarios para una buena relación interpersonal.

#### Segunda sesión

- ✓ Coadyuvar a que los estudiantes conozcan las consecuencias que la falta de respeto trae en la convivencia grupal.
- ✓ Provocar emociones de empatía en los integrantes del grupo.

#### Tercera sesión

- ✓ Llevar a los estudiantes a dimensionar las ventajas del trabajo en equipo.
- ✓ Mostrar a los estudiantes cómo el cambio de sus conductas, provocan cambios en las conductas de los otros.
- ✓ Ayudar a los estudiantes a construir un papel activo en el diseño de estrategias que favorezcan una mejor convivencia escolar.

## Temáticas y contenidos

Sesión	Temas	Actividad
1	Presentación	¿Quién eres tú?
	Expectativas del curso	Reglas y expectativas del taller
	<i>Bullying</i> –elementos conceptuales-	¿Qué es el <i>bullying</i> ?
	Sensibilización ante la exclusión	Los excluidos
	Distensión	La tormenta
2	Respeto. Aceptación de las diferencias	Tejiendo la telaraña
	Trabajo en equipo	El rey Midas pide
	Empatía	Empatía
3	Visión circular	Haciendo esculturas
	Distensión	Construyamos entre todos una historia
	Escuela libre de violencia	Diseñando un cartel y un plan de acción

### Descripción de las sesiones

#### Desarrollo de la primera sesión

El día 8 de abril de 2013, quince minutos antes de la hora prevista nos presentamos con el Director de la Escuela Secundaria quien nos informó que ya se habían seleccionado los 21 participantes y nos entregó la lista de los que asistirían al taller. El taller inició a las 14:00 horas y terminó a las 17:00 horas de acuerdo a lo previsto. Asistieron los 21 participantes contenidos en la lista de los cuales 10 fueron mujeres y 11 hombres. Se pasó lista de asistencia, nos presentamos con los participantes y les explicamos brevemente el objetivo del taller. Se entregó a cada participante las páginas 2 a la 9 del Manual del Participante (anexo) y se les solicitó que las fueran leyendo conforme se les indicara.

Se formaron aleatoriamente subgrupos de tres y se solicitó a los participantes que leyeran la página 2 del Manual. Posteriormente se les pidió que procedieran a presentar a su compañero de la derecha. Al finalizar las presentaciones se le preguntó al grupo si estaban conformes con la presentación que sus compañeros habían hecho de ellos y sólo dos manifestaron que les hubiera gustado que hicieran énfasis en algún aspecto en particular, y se les invitó a que se presentaran ellos mismos. En seguida se pegaron las Reglas de Convivencia en una pared y se solicitó a algunos de los participantes que las leyera. Se les preguntó a todos si querían agregar u omitir algo y en general se mostraron de acuerdo y se comprometieron a seguirlas.

Se les solicitó que leyeran la parte final de la hoja 3 del Manual y contestaran la pregunta contenida en la página. Posteriormente se les invitó a leer sus respuestas y la mayoría lo hizo; sólo cuatro dijeron que no tenía caso leer su respuesta porque era similar a la de sus compañeros. Durante la lectura las facilitadoras intervenimos aclarando y validando lo expuesto por ellos.

Se presentó un video musical sobre el *bullying* y al finalizar se solicitó que contestaran las preguntas contenidas en la página 4 del Manual, y que avisaran con la mano conforme fueran terminando porque leeríamos la historia de Phoebe. Se les dijo que podían interrumpir la lectura cuando lo consideraran necesario, pero no hubo ninguna interrupción.

Una de las facilitadoras leyó en voz alta la historia de Phoebe y al terminar la lectura se le pidió al grupo que leyera y contestara las preguntas contenidas en la página 6 del Manual. En seguida se pidió al grupo que opinara sobre el video y la lectura y comentara sus respuestas. En general los participantes mostraron gran extrañeza ante el suicidio de la joven e incluso algunos dijeron que eso pasaba en Estados Unidos pero no en México y comentaron sobre casos de *bullying* que ellos conocían haciendo hincapié en que en la escuela no se presentan ese tipo de conductas. Las facilitadoras promovimos una reflexión final sobre el tema y las consecuencias que las conductas violentas entre pares pueden generar en los adolescentes.

Se pidió al grupo que realizara la actividad contenida en la página 7 del Manual que consiste en identificar diferentes tipos de *bullying*. Para reforzar el tema del *bullying* y las sensaciones y sentimientos que la exclusión social puede despertar en los excluidos, se realizó la actividad denominada “Los excluidos”. Para finalizar la sesión y distender al grupo se realizó una dinámica de juego que consistió en simular una tormenta realizando varios sonidos con diferentes partes del cuerpo.

Al final se recogieron las hojas del Manual que se habían entregado al inicio de la sesión. Consideramos que los objetivos de la sesión, consistentes en favorecer la integración del grupo; homogeneizar el conocimiento que se tiene sobre el problema del *bullying* y los riesgos que este tipo de conductas pueden ocasionar; y sensibilizar a los participantes ante lo que significa ser excluido de un grupo y enfrentar los sentimientos que se originan ante este fenómeno, se cumplieron cabalmente.

#### Desarrollo de la segunda sesión

Se inició pasando lista a los asistentes. El prefecto nos informó que debido a que una de las niñas formaba parte del coro de la escuela y estaban ensayando para el concurso del “Himno Nacional” no podría asistir a las siguientes sesiones, pero que su lugar sería ocupado por otra persona y nos presentó a la suplente. Al iniciar la sesión se comunicó al grupo sobre la incorporación del nuevo integrante y se entregaron a los participantes las páginas 10, 11 y 12 del Manual, solicitándoles que al igual que el día anterior, las fueran leyendo conforme se les indicara.

Las actividades de esta sesión estuvieron enfocadas a provocar sentimientos de empatía entre los participantes; propiciar que los estudiantes conozcan las consecuencias que la falta de respeto y tolerancia tienen en la convivencia grupal y mostrar como en lo general el trabajo en equipo produce mejores resultados que el trabajo individual.

Se acomodaron las sillas en círculo y se pidió a los participantes que se sentaran y atendieran las instrucciones de la facilitadora. Una de las facilitadoras lanzó una bola de estambre a otra de las facilitadoras y le pidió que se enredara la mano no dominante con ella y que con la otra mano le lanzara la bola a uno de los integrantes, el cual sería elegido por ella con base en un criterio definido previamente por una de las facilitadoras. Los criterios se definieron con base en diferencias de características, actitudes y formas de pensar. En el ejercicio de reflexión muchos de los chicos y chicas se mostraron sorprendidos de haber sido elegidos por quien los escogió. Algunos comentaron que se habían sentido tensos al pensar que no serían elegidos y este comentario se aprovechó para reforzar el tema de la exclusión y los sentimientos que ello genera, pero sobre todo se habló de los sentimientos que se provocan al ser incluido.

En seguida se formaron aleatoriamente tres equipos de siete integrantes cada uno y se les preguntó si habían jugado al juego del rey Midas pide, todos comentaron que sí por lo que no fue necesario dar una explicación del juego ni hacer un ejercicio de modelado. Al finalizar el juego y entregar los premios al equipo ganador se les pidió a todos que pasaran a sus lugares y contestaran las preguntas contenidas en la página 11 del Manual del Participante. Al terminar se les pidió que hicieran comentarios sobre sus respuestas y la mayoría coincidieron en señalar que trabajando en equipo se obtienen mejores resultados que haciéndolo individualmente, pero que sobre todo es más divertido. Se repartieron a todos los participantes jugos sin azúcar añadida y se dieron 10 minutos para su consumo.

Se les dijo a los participantes que se iba a realizar un ejercicio de imaginación que consistía en imaginarse lo que se les fuera diciendo, algunos preguntaron cómo era el ejercicio y se les dijo que sobre la marcha lo irían viendo. Se les pidió que tuvieran en sus manos las tres hojas del Manual que se les habían proporcionado ese día y vieran la página 12, y se sentaran en el suelo en una posición cómoda, posteriormente una de las facilitadoras recogió las hojas. Se les pidió que cerraran los ojos para poder imaginarse mejor las cosas y una de las facilitadoras les dio una serie de sugerencias para que se imaginaran situaciones de *bullying* en las que participaban como víctimas, acosadores y testigos y que se conectaran con los pensamientos y sentimientos que estas situaciones les producían. Durante el ejercicio las niñas y los niños permanecieron en silencio. Al finalizar el ejercicio se les pidió que hicieran una serie de ejercicios de respiración y posteriormente se formaron al azar tres equipos de siete integrantes cada uno para que compartieran los

pensamientos y sentimientos que les surgieron durante el ejercicio. En cada equipo una de las facilitadoras moderó y facilitó las expresiones de afecto que surgieron al compartir sus experiencias. La mayoría de las chicas y chicos dijeron haber sentido muy real el ejercicio e incluso una de ellas comentó que al sentirse víctima empezó a enojarse y le fue necesario recurrir a la respiración para tranquilizarse.

Para cuando el ejercicio terminó eran las 20:00 horas y se les comentó a los participantes que por ese día el taller había terminado y que nos veríamos el siguiente viernes a las 14:00 horas. Pensamos que los objetivos perseguidos en este día se lograron satisfactoriamente.

### Desarrollo de la tercera sesión

Se inició pasando lista entre los asistentes y se comprobó que estaban presentes los 21 integrantes previstos. Quizá debido a que ya existe más confianza entre los asistentes y a que ya es viernes, algunos de los participantes, sobre todo uno de ellos, empezó a hacer algunas bromas pesadas a dos de sus compañeros por lo que se les dijo que nuevamente se leerían las Reglas que se acordaron observar durante el desarrollo del taller. Posteriormente se les entregaron las hojas 13, 14 y 15 del Manual del Participante, solicitándoles que al igual que en los días anteriores, las fueran leyendo conforme se les indicara.

Se les pidió a los participantes que acomodaran las sillas en forma de círculo y cada quien se sentara en el lugar que quisiera. Les dijimos que íbamos a jugar a un juego que se llamaba haciendo esculturas y se les preguntó si alguno sabía de qué se trataba, uno de ellos dijo que no sabía pero que se imaginaba en qué consistía y se le pidió que nos dijera que era lo que se imaginaba y dijo que mejor lo explicáramos nosotras. Se les dijo que podían ver la hoja 13 del Manual para que se dieran una mejor idea del juego. Aunque originalmente se había previsto que eligiéramos a los participantes con base en su comportamiento el día anterior, finalmente decidimos que la selección se haría al azar por lo que se repartieron a los integrantes papelitos en los que previamente se había escrito, en cuatro de ellos, la palabra escultor, víctima, testigo y agresor. En seguida se les pidió a todos que guardaran silencio y al escultor que empezara a moldear a los otros tres de acuerdo a la posición que conforme a la leyenda contenida en el papelito le correspondía a cada uno. Al terminar se les preguntó a los tres esculpados que expresaran como se habían sentido en la posición en que los moldeó el escultor, los tres manifestaron sentirse molestos e incómodos. Se les dijo que podían modificar su posición, conservando el papel que les tocó representar, acomodándose de la manera en que ellos preferirían que se diera la situación. Se observó que el que tenía el papel de agresor no quiso agredir a la víctima y sólo la ignoró en tanto que el testigo se acercó a platicar con la víctima.

En seguida se solicitó a los cuatro que estaban al centro que pasaran a ocupar sus lugares y se dijo que haríamos un ejercicio de distensión para liberar la tensión que el ejercicio anterior había provocado en el grupo. Se les pidió que vieran la hoja 14 del Manual y comentaran que ideas les generaba el nombre del juego y la imagen representada en dicha hoja, algunos preguntaron si era como el juego del teléfono descompuesto y otros les contestaron que no, que mas bien era como ir agregando palabras. Se les dio una explicación breve de las reglas del juego y las facilitadoras se sentaron en las sillas vacías para participar con ellos. Una de las facilitadoras inició la historia con una palabra y el chico sentado a su derecha agregó otra palabra que tuviera una secuencia lógica con la anterior y así sucesivamente hasta que alguno se equivocara y fuera eliminado del juego. Se entregó un premio al ganador y se repartieron galletas a todos los participantes, dando un tiempo de 10 minutos para su consumo.

Terminados los diez minutos se formaron al azar tres equipos de siete integrantes y se sortearon entre ellos tres opciones: víctimas, agresores y testigos. Cada una de las facilitadoras se integró a uno de los equipos y se sentaron en el suelo formando un círculo. Cada facilitadora solicitó a su equipo que revisara la página 15 del Manual y que al terminar levantaran la mano. Cuando todo el equipo terminó se les preguntó que entendían de lo leído y comentaron que iban a hacer un cartel para decirles a las víctimas, agresores o testigos que deberían hacer para detener el *bullying* en su escuela. La facilitadora puso en el centro del círculo un paquete conteniendo el material que podría usarse para hacer el cartel y le pidió a su equipo que pusiera manos a la obra, comentándoles que tenían 90 minutos aproximadamente para hacer su cartel. En los tres equipos se observó una gran cooperación y capacidad de todos los integrantes para trabajar en grupo y aunque la facilitadora estaba presente y disponible para apoyarlos, en general no fue requerida por el grupo. Durante el tiempo que duró la elaboración del cartel, las chicas y los chicos estuvieron muy interesados en su trabajo y mostraron un gran respeto por las ideas de sus compañeros.

Quince minutos antes de finalizar el tiempo acordado se les dijo que al terminar su cartel pasarían a exponerlo y se sugirió que eligieran a uno o dos compañeros para que lo explicaran al resto del grupo, los compañeros elegidos fueron los que trabajaron más arduamente en la elaboración del cartel. Cuando terminaron se pegaron los carteles en el pizarrón y se pasaron papelitos entre los representantes para determinar el orden de la presentación, el cual fue el siguiente: primero pasarían los que habían hecho el cartel para decir a los agresores que debían hacer para detener el *bullying*, posteriormente los que habían hecho el cartel dirigido a los testigos y por último los que habían hecho el cartel dirigido a las víctimas. Se pidió a todos los participantes que se sentaran en forma de herradura para escuchar a sus compañeros

La exposición de los carteles, así como la participación de los otros equipos sugiriendo la forma en que los carteles podrían complementarse y las estrategias propuestas para construir una escuela libre de violencia entre pares fue muy dinámica y participativa. Se les preguntó a los participantes si querían exponer su cartel ante el Director de la escuela y todos contestaron que sí, por lo que una de las facilitadoras fue a la Dirección a invitarlo a la exposición. El Director aceptó de muy buena gana la invitación y acudió al salón para escuchar la exposición y participar en la discusión. Fue notoria la cordialidad y respeto que existe entre los alumnos y el Director, quien mostró gran interés ante ellos y su trabajo.

El Director agradeció la invitación y se retiró. Posteriormente se entregaron los diplomas a los participantes y para finalizar se repartieron jugos, agradeciendo la participación y colaboración de todos.

#### *Evaluación realizada por los integrantes del taller*

Con base en los puntajes obtenidos en el cuestionario la evaluación final fue la siguiente:

Tema de interés: 9.5

Taller: 9.8

Utilidad: 9.5

Motivación: 9

#### Comentarios sobre el taller y sus dinámicas

- El 95% opinó que el taller fue interesante y las dinámicas adecuadas

#### Comentarios sobre lo que se aprendió en el taller

- Lo que significa el *bullying* y cómo podemos evitarlo o detenerlo
- No es bueno quedarse callado en caso de *bullying*
- Los casos de *bullying* deben denunciarse
- La importancia de apoyarse mutuamente
- El no conocer o no tener una amistad con alguien no implica que me tenga que llevar mal con esa persona y las diferencias no deben separarnos
- No es justo molestar a mis compañeros
- Todos valemos lo mismo y debemos respetarnos
- Debemos ayudar a quienes sufren *bullying*
- El *bullying* se combate en equipo
- Qué aun siendo testigos podemos detener el *bullying*
- A no ser agresiva y ser más tolerante con mis compañeros
- A ponerme en el lugar de las víctimas y dejar de bullear a mis compañeros

### Comentarios sobre lo que más gustó del taller

- Las actividades en equipo
- La convivencia con los compañeros, aunque no conociera a todos
- Tener la oportunidad de conocer nuevas personas
- La actividad de los carteles
- Que las psicólogas (instructoras) son lindas, trabajadoras, nos entienden, hablan con nosotros y nos escuchan.

### Comentarios sobre lo que menos gustó del taller

- Me daba pena hablar en público
- Las actividades donde no había mucho movimiento
- Que algunos compañeros fueran penosos y no contestaran lo que se les preguntaba.

### Propuestas para mejorar el taller

- Más actividades donde se puedan ganar premios
- Más actividades manuales
- Más actividades en equipo
- Dar el taller a toda la escuela
- Desarrollar actividades al aire libre

### Comentarios sobre el desempeño de las psicólogas

- El 100% contestó que le gustó la forma en que dirigieron el taller
- El 100% manifestó haberse sentido cómodo y respetado durante el taller
- El 100% piensa que el taller fue preparado cuidadosamente
- El 91% opina que las psicólogas lograron motivarlo para que participara activamente en el taller
- El 95% cree que las psicólogas se esforzaron para que todos los integrantes del taller dieran su opinión respetando y tomando en cuenta su opinión

### *Consideraciones*

Aun cuando el balance final del taller resultó muy positivo, estimamos pertinente realizar algunos ajustes considerando sobre todo la edad del grupo para el que fue diseñado e instrumentado. Las propuestas de modificación provienen de dos fuentes: la primera y más importante es la opinión de los propios participantes vertida en la hoja de evaluación que les fue proporcionada al término de la última sesión, y la segunda se deriva de la observación directa de las facilitadoras durante el desarrollo del mismo.

Los estudiantes reconocieron haber tenido menor interés en aquellas actividades donde no hubo mucho movimiento, además de destacar dificultades propias para exponer sus puntos de vista en público y advertir la misma cautela en los compañeros, quienes eventualmente dejaron de contestar a las preguntas formuladas por las facilitadoras. Sin desestimar esta sugerencia, nos parece inaplicable incluir únicamente dinámicas de carácter lúdico e incluso aun cuando eso fuera viable, se espera que de ellas se deriven momentos de reflexión y discusión grupal, de modo que las ideas que resulten de este proceso, puedan conectarse con alguno de los aspectos del fenómeno de *bullying*.

Por lo que hace a la evaluación realizada por las facilitadoras y tomando en consideración los planteamientos de los participantes, creemos factible llevar a cabo algunas de las actividades ideadas en escenarios al aire libre, ya que este cambio no interfiere con la finalidad de las mismas y podría resultar motivador para los adolescentes. Un aspecto que consideramos es reducir el tamaño del grupo de participantes dado que la temática a tratar, desde la perspectiva que elegimos abordarla, requiere de condiciones ambientales que favorezcan la atención y concentración de los participantes, lo que se dificulta cuando el grupo es numeroso.

### **3.3.3 Asistencia y presentación de trabajos en foros académicos**

- Asistencia al Segundo Congreso Internacional en Terapia Breve y Familiar

Centro de Terapia Familiar y de Pareja (C.E.F.A.P.)

Puebla, México. Marzo de 2012

- Asistencia al Seminario Terapia Sexual Sistémica: “El abordaje relacional de la sexualidad” y “La posición plural del saber en el proceso terapéutico”

Unidad de Seminarios Doctor Ignacio Chávez

Ciudad Universitaria, México. Septiembre de 2012

- Ponente en el Sexto Congreso de Investigación de Maestría y Doctorado

Cartel: “Efecto del ambiente familiar en las conductas de *bullying*”.

UNAM Campus Juriquilla

Querétaro, México. Octubre de 2012

- Ponente en el Segundo Coloquio Estudiantil Repensando la Psicología

Ponencia: “El *bullying* desde la mirada de la víctima. Una aproximación al estudio del fenómeno bajo la perspectiva de la representación social”

Facultad de Psicología, UNAM.

Ciudad Universitaria, México. Febrero de 2013

➤ Asistencia al Seminario “Terapia Sexual Sistémica en la Pareja”

Unidad de Seminarios Doctor Ignacio Chávez

Ciudad Universitaria, México. Mayo de 2013

### **3.4 Habilidades de compromiso y ética profesional**

En el Código Ético del Psicólogo (2007) en la página 35 se contempla que en el ejercicio de la profesión, los psicólogos deben regirse por un precepto fundamental:

*El psicólogo asume la responsabilidad de actuar, en el desempeño de sus actividades profesionales, académicas y científicas, bajo un criterio rector que es garantizar en todo momento el bienestar de todos aquellos individuos, grupos u organizaciones que requieran de sus servicios, dentro de los límites naturales de la práctica de la Psicología. Por tanto, se adhiere a los principios de:*

*Respeto a los Derechos y a la Dignidad de las Personas.*

*Cuidado Responsable.*

*Integridad en las Relaciones, y*

*Responsabilidad hacia la Sociedad y la Humanidad.*

El principio de respeto a los derechos y a la dignidad de las personas incluye el derecho a la libertad, la dignidad, el consentimiento informado, la confidencialidad, la autonomía, el trato justo, la igualdad, y el derecho a establecer y dar por terminada la relación con el psicólogo. En mi vida profesional como psicóloga, he intentado respetar de manera irrestricta los derechos de quienes han acudido a mí en busca de apoyo terapéutico independientemente del tipo de problema que los haya motivado a solicitar ayuda; ante todo he tratado de ser empática y de establecer relaciones de confianza que propicien en mis consultantes la seguridad de que su problemática será tratada en un clima de respeto y confidencialidad absolutas.

En el principio de Cuidado Responsable se contemplan normas de conducta relativas a la capacidad y el conocimiento que debe tener un psicólogo para ejercer la profesión, se plantea que el psicólogo sólo debe realizar las actividades para las que recibió formación suficiente y para las que posee conocimientos y destrezas actualizadas y que el conocimiento que tiene debe emplearlo para cuidar el interés de quienes solicitan sus

servicios, bajo este principio, en el desempeño de sus actividades tiene la responsabilidad de desarrollar y utilizar métodos que amplíen los beneficios y evitar aquellos que produzcan daños. Con el objeto de otorgar un servicio profesional y ético a los consultantes he procurado trabajar únicamente con pacientes que presenten problemáticas para las cuales estoy capacitada, y en los casos en que se han presentado situaciones para las que no me siento técnicamente y emocionalmente preparada he optado por sugerirles otros lugares y otras personas que podrían proporcionarles mejores servicios que los que yo podría otorgarles.

La Integridad en las Relaciones que el psicólogo establece con sus consultantes incluye acciones tales como evitar el engaño; respetar a las personas; actuar con apertura, honestidad, objetividad, imparcialidad y sinceridad; e informar sobre su papel, su enfoque, sus funciones y los servicios que ofrece a sus pacientes. Generalmente en el transcurso de las primeras sesiones, pregunto a los consultantes que asisten a terapia ¿qué es lo que esperan de la terapia? y con base en su respuesta aprovecho para comentarles el enfoque que utilizo para trabajar y en que consiste la terapia sistémica, les hablo de sus bondades y de los beneficios que se pueden obtener trabajando con este enfoque, ello lo hago empleando un lenguaje coloquial y ameno y mostrando disposición para contestar sus preguntas y dudas, y posteriormente les pregunto si consideran que soy la persona adecuada para ayudarles en la solución de sus dilemas y les comento que la terapia es suya y ellos serán quienes decidirán los temas que quieran tratar y el rumbo que se le irá dando. Ocasionalmente les pregunto si se está hablando de los temas que son importantes para ellos y si consideran que la terapia les está siendo útil.

El psicólogo, en su actuar, tiene responsabilidades ante la sociedad y ante la humanidad, por lo tanto debe buscar que el conocimiento psicológico se emplee para fines benéficos y tiene la responsabilidad de dar a conocer los conocimientos y contribuciones de la psicología que coadyuvan a mejorar la calidad de vida de los seres humanos. En mi práctica terapéutica intento en todo momento poner mis conocimientos al servicio de los consultantes para ayudarles a que busquen y encuentren nuevas alternativas de vida que pudieran resultarles más satisfactorias que las que están viviendo.

Considerando los principios citados opino que la formación académica y ética recibida durante mi trayectoria profesional, aunada a la experimentada en mi familia de origen y a la forma en que he decidido comportarme en la vida, han contribuido a desarrollar en mí habilidades de compromiso y ética profesional que se ajustan a los principios que debe acatar un psicólogo en la práctica profesional, los cuales deben ser acordes con su filosofía de vida.

Considero que un terapeuta actúa éticamente cuando hace terapia en consonancia con las teorías que se adecúan mejor a su manera de pensar, de ser y de actuar. Creo que la forma de hacer terapia tiene que ver con la ética personal de cada quien, por ejemplo a mí me es difícil connotar positivamente algo que no creo que sea positivo para la familia, en ese caso prefiero no decir nada porque me siento falsa y creo que así me perciben los consultantes. Opino que si uno hace terapia siguiendo las teorías que más se adecuan a nosotros, la alianza terapéutica se logra y el trabajo terapéutico fluye mejor.

### **3.4.1 Consideraciones éticas que emergen de la práctica profesional**

Durante mi práctica profesional me he encontrado con distintas situaciones que ponen en juego mis premisas y construcciones sociales, la más frecuente se refiere a la importancia que se le otorga a decir la verdad y nada más que la verdad durante las sesiones, como si éstas fueran una extensión de la confesión. Considero que lo ético es permitir que cada quien hable de lo que le parece importante y reserve para sí lo que considere conveniente, he aprendido que cada quien tiene su propia vida y decide revelar y que no revelar a los otros, y que el revelar algo debe tener por objetivo el logro de algo positivo y no sólo el cumplir con lo que se supone que debe hacerse en terapia o en el peor de los casos el perjudicar a un tercero. Ahora me inclinaría más por saber el por qué no quiere revelarse algo, que en saber qué es lo que no quiere decirse. Pero además, si pensamos en que somos producto de construcciones sociales ¿cuántas verdades existen y cuál es la verdadera?

Otro aspecto que he experimentado durante mi práctica como psicólogo es lo concerniente a mi competencia profesional, a veces he sentido que hay problemas que me superan y para los cuales no me siento lo suficientemente preparada, o situaciones que no están dentro de mi ámbito profesional. Cuando esto ha sucedido he buscado el apoyo de algún colega con más experiencia o le he sugerido al paciente alternativas para que acuda con otro especialista en forma alterna o complementaria con la terapia sistémica.

Otra situación que me resulta incómoda, se presenta cuando no soy capaz de diferenciar las acciones de quienes las realizan y empiezo a juzgar al sujeto y no a la acción; cuando me percató de ello me queda claro que esto tiene que ver más con mis prejuicios que con el hecho en sí y empiezo a experimentar ansiedad por lo que trato de minimizar el hecho para sentirme más cómoda y entonces pudiera ser que cayera en el error de no dar la debida importancia a una problemática grave. Algo que también tiendo a hacer es valorar los pros y los contras de realizar un cambio, y a veces por pensar de esa manera puedo invisibilizar el daño que la acción está ocasionando a alguien, además de que debo

considerar que la valoración está realizada conforme a mi manera de pensar y no conforme a las premisas de la familia. Cuando esto sucede procuro revisar la parte legal y actuar conforme a derecho.

Cuando he realizado trabajo terapéutico en comunidades o con personas con premisas culturales diferentes a las privativas en mi ambiente social, me he encontrado con situaciones culturales que están en discordancia con mi forma de pensar, sobre todo en lo que se refiere a cuestiones de género, y me cuesta trabajo no ser prejuiciosa y que mis prejuicios me lleven a actuar parcialmente, pero por otro lado considero como una obligación moral y ética el no hacerme cómplice de violencia y maltrato y es ahí cuando me cuesta trabajo saber cómo hacer para combinar ambas posturas.

Quizá una de las situaciones que más me incomoda es que mis consultantes traten de establecer relaciones duales conmigo porque me obliga a preguntarme que he hecho yo para que él o ella se confundan. Creo que lo que me hace sentir más incómodo es el hecho de que yo veía venir lo que se avecinaba y no hice nada por pararlo por temor a haber interpretado mal las señales o a que él o ella me dijera que estaba equivocada en mi apreciación. Ahora al tiempo pienso que este tipo de percepciones debe transparentarse de una manera respetuosa pero clara.

Con respecto a la terminación de las relaciones, en el Artículo 113 del Código Ético del Psicólogo (2007), se establece que el psicólogo termina una relación profesional cuando resulta razonablemente claro que el paciente ya no necesita el servicio, éste ya no le beneficia, o su continuación le perjudica o daña. Se hace hincapié que antes de la terminación, es conveniente que el psicólogo discuta con el paciente sus puntos de vista y necesidades, y le proporcione, en caso de que sea necesario, los datos de otros profesionistas que podrían serle de más utilidad para la solución de su problemática. En los dos primeros supuestos resulta muy claro y fácil terminar la relación profesional y casi siempre puede hacerse de común acuerdo; pero cuando el psicólogo considera que la continuación de la terapia perjudica o daña a alguno de los implicados en el contexto terapéutico, entonces sí resulta bastante difícil dar por terminada la relación profesional, porque queda la duda de saber si terminar es mejor que continuar, ello aunado a la dificultad de expresar a los consultantes el porqué de la conveniencia de terminar con el proceso terapéutico.

En uno de los casos que expongo en este reporte, el proceso terapéutico se terminó porque se consideró que la terapia familiar no era la instancia adecuada para tratar la problemática de la familia y se instó a las partes a asistir a otras instancias en donde pudieran ayudarlas a esclarecer lo que era mejor para el menor implicado, el cual estaba

siendo violentado por la madre en un intento por perjudicar a la abuela. Cuando se decidió dar por terminado el proceso se le sugirió a la madre y a la abuela que continuaran con un proceso terapéutico por su cuenta y se les dieron algunas opciones; así mismo se les comentó sobre la conveniencia de valorar otras opciones para tratar la problemática familiar enfocándose en el cuidado del menor, como el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, o la posibilidad de que se le cediera la custodia al padre; también se comentó sobre la importancia de que el menor continuara con la terapia individual independientemente de la decisión que la madre tomara respecto a la cesión de custodia o a acudir a otras instancias.

## IV. CONSIDERACIONES FINALES

### 4.1. Resumen de habilidades y competencias profesionales adquiridas

La formación recibida durante mi paso por la Maestría en Psicología en la Residencia en Terapia Familiar me permitió adquirir habilidades y competencias profesionales que redundaron en un mejor desempeño de mi actuación como psicóloga clínica. En ese tiempo aprendí diferentes modelos de terapia sistémica y de terapia posmoderna, y su estudio me permitió desarrollar y aplicar diferentes estrategias de detección, prevención, evaluación e intervención.

Considero que la formación académica impartida en la Residencia es muy completa ya que considera los tres niveles básicos de aprendizaje que consisten en teoría, investigación y práctica, lo cual es especialmente importante en la formación de los psicólogos clínicos.

En la parte teórica adquirí las bases epistemológicas de la terapia familiar las cuales tienen su sustento principal en la teoría general de los sistemas, la teoría de la comunicación humana y la cibernética de primero y segundo orden, de igual manera se realizó una revisión al constructivismo y al construccionismo social. En cuanto al estudio de los diversos modelos, la parte teórica fue muy prolífica; en el enfoque sistémico, se estudiaron los modelos estructural, estratégico, de terapia breve enfocada en los problemas y en las soluciones, y modelo de Milán; en tanto que en el enfoque posmoderno se estudió la terapia narrativa y el enfoque colaborativo. Con el enfoque sistémico aprendí a considerar al individuo como parte de una sociedad y a abordar su problemática desde una perspectiva relacional ya que nos permite desenfocar al individuo y centrarnos en la familia y el contexto social abriendo con ello mayores posibilidades de cambio. Por otra parte las terapias posmodernas me llevaron a interesarme más en conocer el sistema de significados y comprensiones que las conductas, sentimientos o pensamientos, aunque sin dejar de considerar que el conocimiento de estos últimos aspectos nos lleva a conocer los sistemas de significados.

En cuanto a la enseñanza para adquirir habilidades tendientes a desarrollar investigación me pareció muy completa ya que contempló los dos enfoques básicos de la investigación: el cuantitativo y el cualitativo. Estas habilidades se vieron reflejadas en la elaboración de tres investigaciones relacionadas con el acoso escolar, mejor conocido como *bullying*. El elegir el mismo tema para las tres investigaciones y haberlo realizado con la colaboración de dos compañeras me permitió ahondar en el fenómeno de una manera más completa e integrativa que si lo hubiera hecho en forma individual y desde un solo enfoque.

La práctica clínica supervisada me permitió conocer diferentes modos de hacer terapia, aprendí las técnicas directivas y las colaborativas trabajando con un modelo en particular,

pero también aprendí a utilizar las técnicas en función de mis habilidades y de las necesidades de los consultantes y la terapia lo cual constituyó una experiencia invaluable para mi vida profesional.

El compartir con gente de diversas edades y con diferentes formas de pensar y de hacer terapia me permitió enriquecer mi manera de trabajar con los pacientes, he aprendido de todos y de cada uno de mis compañeros y compañeras de la Maestría y espero haber contribuido de alguna manera a su formación. De mis compañeras y compañeros he tomado lo que a mí me gusta de su forma de conversar con los pacientes y la he tratado de adaptar a mi estilo; también he aprendido de sus errores porque no sólo hemos tenido aciertos sino también equivocaciones, muchas motivadas por una forma errónea de utilizar las técnicas, pero la mayoría atravesadas por nuestros prejuicios.

Mis profesoras y profesores me han hecho ver mis errores y mis aciertos y sobre todo mis prejuicios, los cuales se reflejan cuando hago terapia. Sus comentarios han hecho que esté más atenta a tratar de entender que mi forma de ver y vivir la vida es mía y solamente mía y no es la mejor ni la más atinada ni la que mejor se adapta a la vida de los pacientes, es únicamente la que mejor se adapta a mí en determinado momento o la que estoy acostumbrada a vivir de acuerdo a mis creencias y premisas. También me han mostrado que tengo fortalezas y que debo aprovecharlas para ser mejor terapeuta, de igual manera me han señalado mis deficiencias para que me percate de ellas y trate de suplirlas porque el pez no ve lo que está dentro de la pecera y a mí no me es fácil verme a mí misma.

Los consultantes me han enseñado que ellos son los expertos en su vida y que yo sólo soy una facilitadora para acceder, si así lo deciden, a un cambio, y me han dejado claro que su forma de pensar y la mía son sólo una entre muchas y que juntos podemos construir realidades alternas. También me ha quedado claro que los consultantes y su contexto constituyen los principales agentes de cambio o no cambio, y que existen una serie de factores ajenos a la terapia que pueden motivar el cambio en las personas más que la terapia misma.

Cuando reviso los videos de hace tres años, cuando inicié la Maestría, y me veo ahora me percate de los grandes cambios que he experimentado, he modificado mi manera de hacer terapia y ser terapeuta. No sólo he cambiado mis técnicas, mi forma de pensar y mi forma de hablar, también he mejorado mi lenguaje corporal, me veo y me siento más asertiva y segura pero sobre todo más respetuosa con quienes acuden a mí para que los acompañe en el proceso de acceder a una forma de vida más gratificante.

Podría decir que algunos de los principales cambios es que he pasado de enfocarme en el contenido del discurso del paciente para trata de enfocarme en el proceso y en las

relaciones. Mis hipótesis han pasado de ser individuales a ser sistémicas, prácticamente ya no me enfoco en un individuo sino en las relaciones que ese individuo establece con los otros, las relaciones que los otros establecen con él, y las relaciones que se dan intrafamiliar y extrafamiliarmente, lo cual hace que mire de una manera distinta, ahora me es prácticamente imposible enfocarme en quien es designado por la familia como el problema y me enfoco en el sistema terapéutico, incluyéndome a mí misma en este sistema. He aprendido a estar más atenta al contexto que rodea a quienes acuden conmigo para poder entenderlos mejor y por lo tanto poder ayudarlos de manera más eficaz.

Pero sobre todo he logrado enfocarme más en las acciones que en las personas y ello me ha permitido aceptar a mis pacientes independientemente de los actos que realicen porque ahora trato de juzgar la acción y no la persona, esto me lo dejó muy en claro una consultante que acudió a terapia porque se sentía muy triste por la pérdida de sus nietas y su hija quien estaba presa por haber matado a sus hijas, y quisiera terminar este punto con una frase expresada por ella cuando habló de los sentimientos que experimentaba respecto a su hija dijo “mi hija es una mujer buena que ha cometido un acto muy malo”.

#### **4.2. Reflexión y análisis de la experiencia**

Ahora que estoy a punto de finalizar esta etapa en mi vida me pongo a pensar en todo lo que obtuve durante mi estancia en la Maestría en Terapia Familiar Sistémica y no puedo más que hacer un compromiso conmigo misma y éste es tratar de dar lo mejor de mí a mis consultantes para acompañarlos en la búsqueda de nuevas formas de vida que resulten más acordes con su situación actual.

Aunque mi trabajo como terapeuta ha sido breve, puedo decir que durante mi estancia en la Maestría aprendí una manera diferente de ser terapeuta y de hacer terapia, lo cual me ha permitido conocer los aspectos que he decidido mantener como parte de mi filosofía personal de ser terapeuta y que son los siguientes:

- ✓ Trato de evitar patologizar y etiquetar a los consultantes pues el hacerlo me impide conocer otros aspectos de su vida mucho más interesantes que la problemática que los llevó a consultarme.
- ✓ Intento utilizar un lenguaje coloquial que tienda puentes de comunicación entre los consultantes y yo, siento que hablar de esa manera me acerca más con ellos y difumina las jerarquías.
- ✓ Me esfuerzo por no tener cartas bajo la manga en la terapia y en mi vida diaria, trato de ser transparente sobre lo que estoy pensando y ponerlo en la mesa para discusión.

- ✓ Trato de ser respetuosa con lo que la gente considera que es su realidad e intento mirar en qué contexto esa realidad fue construida, ello es parte de mi forma de vida porque con una familia de origen como la mía, conformada por 12 hermanos, cinco hombres y siete mujeres, y un montón de tíos, primos y sobrinos, no me queda otra más que aceptar que cada quien tiene su propia visión acerca de la realidad y que ésta ha sido construida entre todos. Actualmente mis tres hijos adultos, se han encargado de hacérmelo notar de una manera más directa y confrontativa.
- ✓ Creo firmemente que los consultantes son capaces de no aceptar mis ideas si no les resuenan, por ello no me parece grave exponer mis puntos de vista puesto que considero que ellos tienen la capacidad de hacerlos a un lado y no dejarse influir por ellos, el problema sería que tratara de imponérselos y aun así creo que si no les son útiles no los aceptarán y me lo harán saber, a veces en forma sutil y a veces no tanto.
- ✓ Considero que los consultantes tienen las capacidades necesarias para afrontar y resolver los problemas que están viviendo ya que lo han hecho durante toda su vida, pero se encuentran en una situación para la cual no estaban preparados, y mi trabajo consiste en ayudarlos a encontrar alternativas que les permitan resolver sus dilemas de la manera más conveniente para ellos y en el menor tiempo posible.
- ✓ Asumo que se muy poco de mis consultantes pero estoy dispuesta a aceptar involucrarme con ellos y acepto que en ello está implícita la posibilidad de cambiarme a mí misma.

Recuerdo cuando alguien comentó que la Maestría era sólo una probadita de los principales modelos de terapia sistémica y que si bien tenía entre sus finalidades formar terapeutas sistémicos el principal objetivo era enseñar varios modelos para que el estudiante pudiera elegir el o los modelos que más se adaptaran a su forma de ser, pensar y actuar. Ahora al terminar me doy cuenta de que así es y que este viaje por los principales modelos me ayudó a conocerlos y a enamorarme de unos y desenamórame de otros. En este conocimiento me parece que el Modelo de Milán es uno de los modelos con el que más me identifico y del que me gustaría aprender y practicar más y no sé si este gusto tenga que ver con el Modelo en sí o tenga que ver con quienes lo impartieron y supervisaron y concluyo que es un poco de ambas cosas y que el tiempo me dirá si ese es el modelo que más se adapta a mi manera de ver la vida, aunque asumo que los cambios estarán presentes siempre.

Me di cuenta que cuando uno está en formación está haciendo terapia porque debe seguir un modelo y actuar conforme las premisas básicas de ese modelo aun cuando no estén en consonancia con su forma de ser y actuar, sin embargo en la terapia sistémica existen conceptos básicos a los que el terapeuta puede acogerse para hacer un buen trabajo con sus consultantes aun cuando el modelo no sea el que más se adapte a él y si

los sigue podrá hacer un buen trabajo terapéutico, estos conceptos consisten en: privilegiar el diálogo sobre el monólogo; basarse en las relaciones y no en los individuos; reconocer que el cliente es experto en su vida, aunque su conocimiento al igual que el mío es parcial y limitado y juntos podemos construir nuevos conocimientos; atender los múltiples contextos en los que mis consultantes y yo estamos incluidos; y privilegiar el respeto sobre las jerarquías (Bertrando 2011). Pienso que utilizando estos conceptos básicos puedo adaptarme a los diferentes modelos de terapia sistémica sin que sienta que hay una diferencia entre mi actuación como terapeuta y mi actuación como persona.

Me parece que conforme pasa el tiempo y el terapeuta adquiere más experiencia hace menos caso a la teoría y más caso a la conversación, ello lo he observado con algunos supervisores que intervienen en las sesiones ya sea como coterapeutas, como apoyo cuando nos atoramos, o como parte del equipo reflexivo y actualmente cada vez lo observo más conmigo misma. Intento fijarme menos en la teoría y el contenido y más en la conversación, en los procesos, en las relaciones y en el contexto, y eso me gusta, me hace sentir mejor y creo que a mis consultantes también, ya que pienso que contribuye a crear una mejor alianza terapéutica lo cual es el ingrediente básico para llevar a cabo un proceso terapéutico exitoso.

Creo que otra forma de hacer un buen trabajo con los consultantes independientemente del modelo que se esté practicando es transparentando frecuentemente con ellos mis ideas y preguntándoles si les está siendo útil la terapia y si ellos están hablando de lo que quieren hablar y ser capaz de privilegiar sus requerimientos por encima de mis necesidades.

#### **4.3. Implicaciones en la persona del terapeuta, en el profesionalista y en el campo de trabajo**

Yo pensaba que por el hecho de tener una formación previa basada en las ciencias económicas me iba a ser relativamente fácil entender y practicar la terapia sistémica, porque mi mente estaba acostumbrada a trabajar con un enfoque eminentemente sistémico, sin embargo al iniciar la formación en terapia familiar sistémica me di cuenta de que si bien mi formación previa podría representarme algunas ventajas también podría significarme algunas restricciones para adaptarme a las teorías sistémicas y posmodernas.

La primera de ellas fue percatarme que en la terapia uno forma parte del contexto e influye y es influido por él y por lo tanto necesito estar consciente de que durante el proceso terapéutico mis consultantes y yo cambiaremos, cada quien en el sentido que lo decida y el cual no necesariamente será el que yo crea mejor para ellos y para mí. Ello me lleva a estar muy atenta de mis premisas, creencias, valores y prejuicios y estar dispuesta

a dejarme influir y modificarlas pues de qué manera puedo esperar que otros accedan a modificar sus creencias, premisas, valores y prejuicios si yo no soy capaz de hacerlo.

La segunda fue hacer consciente que durante el proceso terapéutico mis conocimientos pero sobre todo mi persona es la principal herramienta de trabajo con mis consultantes y que por ello debo estar en constante desarrollo y en permanente observación de mí misma para que en la medida de lo posible mis problemas y ansiedades se queden en la relación terapéutica y no se permeen a los consultantes.

La tercera consistió en darme cuenta que el conocimiento es importante en un proceso terapéutico pero más importante aún es la empatía que el terapeuta desarrolle con el consultante, y ello me lleva a reflexionar que independientemente de las técnicas o enfoques que utilice lo importante es el respeto que tenga hacia las personas que acuden a mí para que les ayude en su proceso de acceder a una vida más confortable. Para mí el respeto consiste en escuchar atentamente y sin juzgar el mensaje que el consultante intenta decirme a través de las palabras y entender que todas las personas tienen un espacio de autonomía que les posibilita realizar los cambios que consideren convenientes para vivir su vida de la manera que eligen; sin embargo ello no es tarea fácil pues a veces se cae en la tentación de creer que los pacientes podrían haber hecho una elección más satisfactoria para ellos sin percatarme que quizá esta elección tiene que ver más conmigo, y que mi trabajo consiste en ayudarles a mirar otras alternativas, que incluso pudieran resultarles poco idóneas, para que ellos elijan la que en ese momento más se adapte a sus necesidades y no en sugerirles o imponerles las que yo considere mejores para ellos.

La cuarta sí tiene mucho que ver con mi formación original y significa pensar siempre que socialmente todos somos responsables de lo que sucede y que los problemas de los consultantes no existen en el vacío sino que en gran medida son producto de una problemática social que nos afecta a todos y de manera especial a ellos, y que yo soy parte de esa problemática y por lo tanto constituyo parte del problema. Lo dicho me lleva a reflexionar en mi obligación social ante mis consultantes y la cual consiste en tratar de no perpetuar en la consulta lo que sucede en la sociedad, por ello debo estar muy atenta en vigilar constantemente mis prejuicios para evitar que ellos interfieran negativamente en mi quehacer terapéutico.

## REFERENCIAS

- Andersen, T. (1994). *El equipo reflexivo. Diálogos y diálogos sobre los diálogos*. Barcelona, España: Gedisa.
- Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Anderson, H. (2009). Postmodern/social construction Assumptions: Invitations for Collaborative Practices. Taos Institute Newsletter, January.
- Anderson, H y Goolishian, H. (1988). Los sistemas humanos como sistemas lingüísticos: implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar. *Revista de Psicoterapia*, 2: 6-7, 41-71.
- Abramovay, M. y Das Gracias Rua, M. (2004). *Violences in schools*. Brasilia, Brasil: UNESCO.
- Albore-Gallo, L., Saucedo-García, J., Ruiz-Velasco, S. y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar "bullying" y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53: 220-227.
- Alpizar, G. (2011). "Acercamiento al fenómeno del acoso escolar (bullying)". *Defensor Revista de Derechos Humanos*, 9.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes para su discusión*. San José, Costa Rica: FLACSO.
- Banchs, M. (1994). Desconstruyendo una desconstrucción: Lectura de Ian Parker (1989) a la luz de los criterios de Parker y Shotter (1990). *Papers on Social Representation. Threads of discussion, Electronic Version*, 3, (1). Peer Reviewed Online Journal. 1-20. Disponible en [www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm](http://www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm). Recuperado el 1 de diciembre de 2012.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representation. Threads of discussion, Electronic Version* 8, Peer Reviewed Online Journal. 1-20. Disponible en [www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm](http://www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm). Recuperado el 1 de diciembre de 2012.
- Barragán, E., Valadez, I., Garza, H., Barragán, A., Lozano A., Villalobos, H. y Martínez, B. Elementos del concepto de intimidación entre iguales que comparten protagonistas y estudiosos del fenómeno. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15: 553-569.
- Bateson, G. (1979). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Bateson, G. (1985). *Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lohlé-Lumen.
- Bertrando, P. (2011). *El diálogo que conmueve y transforma. El terapeuta dialógico*. México: Editorial Pax.
- Boscolo L. y Bertrando P. (1992) El anillo reflexivo de pasado, presente y futuro en la terapia sistémica y la consulta. *Family Process*, 31: 119-130. Traducción
- Boscolo, L., y Bertrando, P. (1996). *Los tiempos del tiempo. Una nueva perspectiva para la consulta y la terapia sistémica*. Barcelona, España: Paidós Terapia Familiar.
- Boscolo L., Cecchin G., Bertrando P. y Bianciardi M. (2003) "Luigi Boscolo y Gianfranco Cecchin en entrevista con Paolo Bertrando y Marco Bianciardi". Postfacio de Clínica Sistémica (edición italiana de Terapia Familiar Sistémica de Milán). Milán, Italia: Bollati Boringheri

- Boscolo, L., Cecchin, G., Hoffman, L., y Penn P. (2003). *Terapia familiar sistémica de Milán*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Cáceres, C., Silva-Santisteban, A., Salazar, X., Cuadros, J., Olivos, F. y Segura, E. (2011). *Estudio a través de Internet sobre "Bullying", y sus manifestaciones homofóbicas en escuelas de Chile, Guatemala, México y Perú, y su impacto en la salud de jóvenes varones entre 18 y 24 años. Informe Final*. Lima: Instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo Humano, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Organización Panamericana de la Salud.
- Caprana, G.V. y Pastorelli, C. (1996). Indicadores precoces de la adaptación social. En J. Buendía (ed.) *Psicopatología en niños y adolescentes. Desarrollos actuales*. (p. 121-145) Madrid, España: Pirámide.
- CARE-PERU (1999). *Proyecto de nutrición infantil sostenible*. Lima, Perú: Didi de Arteta
- Castro, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso laboral y escolar*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Cecchin, G. (1987). "Nueva visita a la hipotetización, la circularidad y la neutralidad: Una invitación a la curiosidad". *Family Process*, 26: 405-413.
- Cerezo, F. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 14: 131-145.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid, España: Pirámide.
- CIDE CONAPRED. Reporte sobre la discriminación en México 2012. Trabajo. Disponible en [www.conapred.org.mx/userfiles/files/Reporte\\_2012\\_Trabajo.pdf](http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Reporte_2012_Trabajo.pdf). Recuperado el 4 de noviembre de 2014.
- Cirillo, S. y Blasio, P. (1991). *Niños maltratados. Diagnóstico y terapia familiar*. Barcelona, España: Paidós.
- Cirillo, S., Berrini, R., Cambiaso, G., y Mazza, R. (1999). *La familia del toxicodependiente*. Barcelona, España: Paidós Terapia Familiar.
- Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo. La familia en la historia. Disponible en [www.conevyt.org.mx/cursos/cursos/vaco/contenido/revista/vc04r.htm](http://www.conevyt.org.mx/cursos/cursos/vaco/contenido/revista/vc04r.htm). Recuperado el 22 de julio de 2014.
- Consejo Nacional de Población. (2009) *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID)*. México, CONAPO
- Consejo Nacional de Población. (2012). *Proyecciones de la población 2010-2050*. México, CONAPO, Disponible en [www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones) Recuperado el 29 de enero de 2014.
- Desatnik, O. (2004). El modelo estructural de Salvador Minuchin. En: L. Eguiluz (Comp.) *Terapia Familiar. Su uso hoy en día*. (pp. 49-79). México: Pax-México.
- Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1987). Social information – processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53: 1146-1158.
- EFE/ DAVOS, SUIZA. «Preocupa en Davos desempleo juvenil» publicado el viernes 24 de enero de 2014 en la sección Finanzas de El Siglo de Torreón. Disponible en [www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/956132.preocupa-en-davos-desempleo-juvenil.html](http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/956132.preocupa-en-davos-desempleo-juvenil.html). Recuperado el 29 de enero de 2014

- Eguiluz, L. (2001). *La teoría sistémica. Alternativa para investigar el sistema familiar* (4ª reimpr.). México, DF: Universidad Autónoma de Tlaxcala-Universidad Nacional Autónoma de México.
- El Colegio de México. Familias en el siglo XXI: realidades diversas y políticas públicas. Estudios demográficos y urbanos, vol. 25, núm. 1 (73), 2010, 219-258. Field, E. M. (1999). *Bully Busting*. Lane Cove, NSW: Finch Publishing Pty.
- Fruggeri L. (1992) Del contexto como objeto a la contextualización como principio de método. *Conessioni*, 3: 75-85.
- Fruggeri L. (2012) *Diferentes normalidades* (en prensa).
- Furlán, A. y Saucedo Ramos, C. (2008). "Violencia en las escuelas, enfoque conceptual e intervención". Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico. Administración Federal de Servicio Educativos en el Distrito Federal. Secretaría de Educación Pública en el Distrito Federal.
- Gamboa, C. y Valdés, S. (2012). *El bullying o acoso escolar: Estudio teórico conceptual, de Derecho Comparado e Iniciativas presentadas en el tema*. México, D.F.: Cámara de Diputados.
- Girola, L. (2005). *Anomia e individualismo. Del diagnóstico de la modernidad al pensamiento contemporáneo*. México, D.F.: Anthropos editorial-UAM.
- González, R. (2009). "Historia de una problematización: ¿qué hay de nuevo en la violencia escolar?". En: *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, Mexico: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Greenbaum, T. (1993). *The Handbook for Focus Group Research*. Nueva York, Estados Unidos: Lexington Books.
- Jodelet. D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. México, D.F.: Paidós.
- Hoffman, L. (1987). *Fundamentos de la Terapia Familiar. Un marco conceptual para el cambio de sistemas*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Censo de Población y Vivienda 2010. Cuestionario ampliado. Base de datos. México, INEGI, 2011.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Estadísticas a propósito del Día Nacional de la Familia. México, INEGI, 2013. Disponible en [www.inegi.org.mx/inegi/conenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadísticas/2013/familia](http://www.inegi.org.mx/inegi/conenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadísticas/2013/familia). Recuperado el 22 de julio de 2013.
- Kazdin, A. L. y Buela-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial en la infancia y adolescencia*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Krueger, R. (1988). *Focus Groups: A practical Guide for Applied Research*. California, Estados Unidos: Sage.
- Limón, G. (2005). *El giro interpretativo en psicoterapia*. México: Editorial Pax.
- Linares, J. (2002) *Del abuso y otros desmanes. El maltrato familiar, entre la terapia y el control*. Barcelona, España: Paidós.
- Loredó-Abdalá, A., Perea-Martínez, A. y López-Navarrete, G. (2008). "Bullying": acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. Instituto Nacional de Pediatría. *Acta pediátrica de México*, 29: 210-214.

- Lozano, A., Luciano, o., Matías, f., Lozano, Tovar. y Lozano, J. (2013). Durante el último año, 57 de cada 100 trabajos generados fueron informales. Disponible en [www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2013\\_727.html](http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2013_727.html). Recuperado el 22 de octubre de 2014.
- Madanés, C. (1982). *Terapia Familiar Estratégica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- Minuchin, S. (1979). *Familias y Terapia Familiar*. (4ª. Ed.). Barcelona, España: Gedisa.
- Minuchin, S. y Fishman, H. (1984). *Técnicas de Terapia Familiar*. México, D.F.: Paidós.
- Minuchin, S. y Nichols, M. (1994). *La Recuperación de la Familia. Relatos de Esperanza y Renovación*. Barcelona, España: Paidós.
- Mora, L. *Masculinidades en América Latina y el Caribe: el aporte del Fondo de Población de Naciones Unidas (FNUAP)*. FLACSO Ecuador y Fondo de Población de Naciones Unidas UNFPA. Disponible en [www.americatinagenera.org/documentos/publicaciones/doc\\_598\\_UNFPA\\_masculinidades](http://www.americatinagenera.org/documentos/publicaciones/doc_598_UNFPA_masculinidades). Recuperado en noviembre de 2014
- Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 189–204.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: elements pour une histoire. En D. Jodelet (ed). *Les Représentations Sociales*. París, Francia: PUF.
- Ochoa de Alda, I. (1995). *Enfoques en terapia familiar sistémica*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford, Estados Unidos: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Morata.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: a critical analysis and some important issues. En J. Juvonen & S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*. Nueva York, Estados Unidos: The Guilford Press.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En: A. Serrano (Comp.). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp. 79-106). Barcelona, España: Ariel.
- Organización Mundial de la Salud. (OMS). (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud, publicación científica y técnica. Núm. 588. Washington, D.C: Organización Panamericana de la Salud-Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- Pereira de Sá, C. (1998). A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais. Río de Janeiro, Brasil: UERJ
- Perrone, R., Nannini, M. (2007) *Violencia y abusos sexuales en la familia. Una visión sistémica de las conductas sociales violentas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pick,S., Givaudan, M. & Tacher, A. (2011). *Violencia. Cómo identificar y evitar la violencia en cualquiera de sus formas*. 2da ed. México, D.F.: Idéame.
- R. Michael Furr (2011). *Scale Construction and Psychometrics for Social and Personality Psychology*. New Delhi, India: SAGE Publications India Pvt Ltd

- Reséndiz G. (2012) *La concepción sistémica de la familia* (en prensa)
- Rigby, K. (2001). *New perspectives on bullying*. Londres, Inglaterra: Jessica Kingsley Publishers.
- Rodríguez, C. (2004). La escuela de Milán. En L. Eguiluz. (Comp.) *Terapia familiar. Su uso hoy en día*. (pp. 161-195). México, DF: Editorial Pax México.
- Ruiz del Árbol y López Aranguren. (1990). La escuela ante la inadaptación social. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios: *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales*. (pp. 197-210). Madrid, España: Alianza.
- Sanders, C. E., & Phye, G. D. (2004). *Bullying Implications for the classroom*. USA: Elsevier.
- Sandoval, C. (1997) *Sueños y sudores en la vida cotidiana de trabajadores y trabajadoras de la maquila y la construcción*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Schwarz, H. (1999). Postmodern ethics and our theories: doing therapy versus being therapists. *Journal of Systemic Therapies*. 18: 18-41.
- Selvini Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G., y Prata, G. (1980). "Hipótesis, Neutralidad y Circularidad". *Family Process*, 19: 73-85.
- Selvini Palazzoli, M., Cirilo, S., Selvini, M., y Sorrentino, A. (1990). *Los juegos psicóticos en la familia*. Barcelona, España: Paidós.
- Selvini Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G., y Prata, G. (1991). *Paradoja y contraparadoja. Un nuevo modelo en la terapia de la familia con transacción esquizofrénica*. México, DF: Paidós.
- Selvini Palazzoli, M., Cirilo, S., Selvini, M., Sorrentino, A. (1999). *Muchachas anoréxicas y bulímicas*. Barcelona, España: Paidós Terapia Familiar.
- Sanmartin, J. (2006). Concepto y tipos. En: A. Serrano (Comp.). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp. 21-31). Barcelona, España: Ariel.
- Sennett, R. (2003). *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, España: Anagrama.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona, España: Ariel.
- Shannon, C. E. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *The Bell System Technical Journal*, 27: 379-423.
- Smith, P. (2006). Factores de riesgo familiares. En: A. Serrano (Comp.). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp. 135-163). Barcelona, España: Ariel.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona, España. Herder.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo*. 4ª ed. México, D.F.: Trillas. (reimp 2009).
- Thornton, T. N., Craft, C .A., Dahlberg, L. L., Lynch, B. S. & Baer, K. (2001). *Prácticas óptimas para la prevención de la violencia juvenil: libro de referencia para la acción comunitaria*. Atlanta: Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades-Centro Nacional para el Control y Prevención de Lesiones.

- Tomm K. La entrevista interventiva II. Las preguntas reflexivas como medio para activar la autocuración. *Family Process*, 26: 167-183.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying". Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79: 13-20.
- Vargas, A. P. (2004). Antecedentes de la terapia sistémica. Una aproximación a su tradición de investigación científica. En L. Eguiluz. (Comp.) *Terapia familiar. Su uso hoy en día* (pp. 1-23). México, DF: Editorial Pax México.
- Velasco, M.L. y Sinibaldi, J. (2002). *Manejo del enfermo crónico y su familia*. México: El Manual Moderno.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., y Jackson, D.D. (1967). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, España: Herder.
- Wieviorka, M. (2001). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio abierto*, 10: 337-347.
- Wittesaele, J.J. y García, T. (1994). *La escuela de Palo Alto. Historia y evolución de las ideas esenciales*. Barcelona, España: Herder.

**MANUAL  
DEL  
PARTICIPANTE  
DEL TALLER  
“PONTE EN MIS  
ZAPATOS”**

# MANUAL DEL PARTICIPANTE

## Sesión 1

### Actividad 1. Presentación. ¿Quién eres tú?



#### **Instrucciones**

Se forman subgrupos de tres y cada uno de los integrantes deberá presentar a su compañero al grupo en general.

Para conocer sobre tu compañero te sugerimos que le hagas las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es tu película favorita y por qué?
2. ¿Cuál es tu deporte favorito?
3. ¿Cuál es tu comida favorita?
4. ¿Qué es lo que más te gusta de ti y lo que menos te gusta de ti?

Cada uno de los integrantes presenta a uno de sus compañeros al grupo y al final el presentado opina si la descripción realizada de él fue de su agrado y que agregaría o quitaría.

## **Actividad 2. Reglas y expectativas del taller**

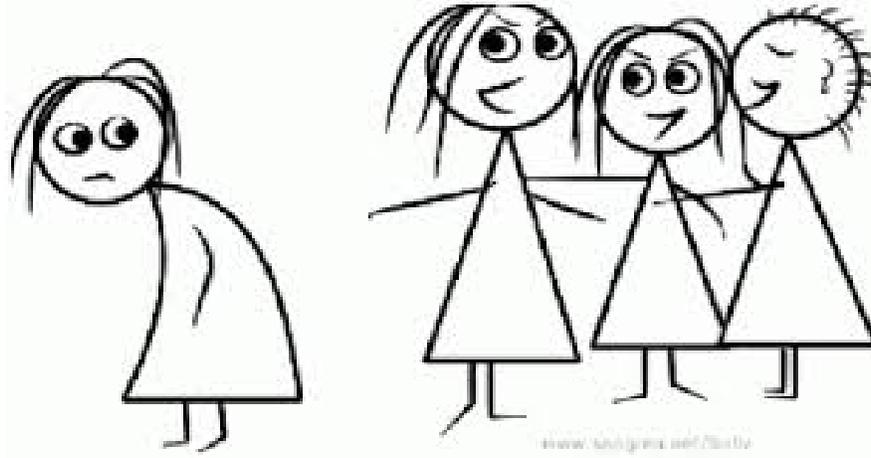
### Reglas que se deberán observar durante el desarrollo del taller:

1. Escuchar con respeto y guardar silencio cuando los demás hablen
2. Pedir la palabra para hablar y no interrumpir a quien esté hablando
3. No hablar con nadie sobre las cosas privadas o personales que se platiquen en el taller
4. Comportarnos según la situación
5. No burlarse ni reírse de los demás
6. No decir groserías o apodos
7. Ser puntuales y asistir a todas las sesiones
8. Participar, compartir dudas y externar nuestras opiniones y puntos de vista sin pena
9. Cuidar las instalaciones y el mobiliario
10. No hacer a otros lo que no quiero que me hagan a mí.

### Expectativas del taller

¿Cuándo escuchas el nombre del taller "*Ponte en mis zapatos*" que es lo que te imaginas que vamos a hacer aquí?

### **Actividad 3. ¿Qué es el *bullying***



#### **Instrucciones**

##### Actividad 3.1.

Se te presentará un video musical y después deberás contestar las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo te darías cuenta que un compañero está haciendo *bullying* contra otro?
2. ¿Cuáles son las características de las conductas violentas que ocurren entre los adolescentes?

##### Actividad 3.2.

Vamos a leer juntos la siguiente historia real sobre una víctima de *bullying*:

Mi nombre es Phoebe nací el 24 de noviembre de 1994 y morí el 14 de enero de 2010. Nací en Inglaterra y mi familia se cambió a Estados Unidos cuando tenía 14 años con la esperanza de encontrar una vida mejor. Al llegar a Estados Unidos entré a estudiar a la secundaria South Hadley High School, en un principio me sentía bien pero conforme fue pasando el tiempo empecé a sentirme triste y sola porque varios compañeros de mi escuela me molestaban y se burlaban de mí. Durante varios meses dos diferentes grupos de estudiantes me acosaron e intimidaron debido a que anduve de novia con un estudiante que era muy popular, y otra niña que quería andar con él puso a otros en mi contra.

El 14 de enero de 2010, después de un día de acoso, burlas y agresiones físicas, me suicidé, ahorcándome en el hueco de la escalera del edificio en el que vivía con mi familia. Mi hermana menor, que en ese tiempo tenía 12 años, fue quien encontró mi cuerpo, no quiero ni imaginarme la impresión que ello le causó pero ya no podía más. Mis padres decidieron llevarme de regreso a Irlanda y ahí me sepultaron. Luego de mi muerte se hicieron muchos comentarios feos sobre mí en la internet, afortunadamente la mayoría fueron eliminados.

La escuela negó tener conocimiento del maltrato que recibía de mis compañeros, pero eso no es cierto porque el acoso que sufría era conocido por la mayoría de los estudiantes e incluso algunos integrantes del personal fueron alertados por mi madre acerca del problema. Sin embargo debo reconocer, y desde aquí les agradezco a algunos compañeros y profesores, pocos por cierto, que intervinieran en mi defensa cuando otros me estaban atacando y lo reportaran a la administración, aunque esto no sirvió para evitar mi muerte. Ahora, desde el más allá, me pregunto si las omisiones de los profesores y el personal administrativo contribuyeron a lo que pasó, quiero pensar que no fue así pero me hubiera gustado que pusieran más atención en lo sucedido y quizá hoy aún estaría viva.

No obstante lo doloroso de mi muerte, ello sirvió para que se interpusieran cambios más rigurosos en las leyes de anti-bullying en Estados Unidos. En marzo de 2010, se declaró el anti-bullying en la legislación de Massachusetts y tres meses después fue convertida en ley. Inspirados por la ley en Massachusetts, se introdujo una legislación similar en el Estado de Nueva York y se ha propuesto la "Ley de Phoebe" para promover una legislación a nivel nacional. En julio de 2010, un comité, de la que fue mi escuela, adoptó un política anti-acoso más comprensiva.

El 29 de marzo de 2010, el abogado del distrito noroeste Elizabeth Scheibel anunció en conferencia de prensa que nueve adolescentes de South Hadley High School fueron enjuiciados como adultos con cargos por delitos graves por el Gran Jurado de Hampshire County.



Ahora contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Qué le ocurrió al personaje de la historia?
2. ¿Cuáles son las consecuencias que sufre el personaje de la historia?
3. Compara las situaciones exhibidas en la película con otras reales que te hayan ocurrido a ti o a otros.

Al finalizar la actividad las facilitadoras promoverán una reflexión final

### Actividad 3.3

Anota al lado derecho de la imagen que tipo de *bullying* crees que está representado en la escena y haz un comentario al respecto



#### **Actividad 4. Los excluidos**



#### **Instrucciones**

Se forman equipos de siete personas y con base en un criterio determinado por la facilitadora se excluye a uno de los miembros.

## **Actividad 5. La tormenta**



### **Instrucciones**

Los integrantes forman un círculo

# MANUAL DEL PARTICIPANTE

## Sesión 2

### Actividad 6. Tejiendo la telaraña



#### **Instrucciones**

El grupo se coloca formando un círculo.

Al finalizar la dinámica se hará un ejercicio de reflexión

## **Actividad 7. El Rey Midas pide**



### **Instrucciones**

Se forman tres equipos de siete integrantes cada uno

Después del ejercicio te pedimos que contestes las siguientes preguntas:

1. ¿Qué crees que hubiera pasado si en vez de conseguir los objetos en equipo hubieras tenido que conseguirlos de manera individual?
2. ¿En qué otras actividades consideras que es mejor trabajar en equipo?
3. ¿Consideras que en situaciones difíciles se requiere de una colaboración en equipo para resolver problemas?

## **Actividad 8. Ejercicio de imaginación**



### **Instrucciones**

1. Los participantes se sientan en una posición cómoda y cierran los ojos
2. La facilitadora te dará una serie de instrucciones que deberás tratar de seguir
3. Se forman tres grupos de siete personas
4. La facilitadora promueve un ejercicio de reflexión

# MANUAL DEL PARTICIPANTE

## Sesión 3

### Actividad 9. Haciendo esculturas



#### **Instrucciones**

1. Los participantes forman un círculo.
2. Las facilitadoras eligen a cuatro de ellos para que pasen al centro del círculo

## **Actividad 10. Construyamos entre todos una historia**



### **Instrucciones**

Los participantes se sientan formando un círculo.

## Actividad 11. Diseñando un cartel y un plan de acción



### **Instrucciones**

Se forman aleatoriamente tres equipos de siete integrantes cada uno.

A cada equipo se le asignará por sorteo una opción de entre los siguientes:

- a) Víctimas
- b) Agresores
- c) Testigos

Se le pide a cada equipo que por medio de un cartel les sugiera a las víctimas, agresores o testigos, dependiendo de la opción que se les haya asignado, que podrían hacer para detener el *bullying* en su escuela.

Cada equipo pasará al frente a exponer su cartel y su plan de acción para lograrlo.

El grupo opinará sobre las propuestas y realizará sugerencias sobre que agregarían o eliminarían de los carteles realizados por sus compañeros.

El grupo propondrá una lluvia de ideas que contemplen estrategias de acción para construir una escuela libre de violencia entre pares.

**A continuación te proporcionamos una serie de sugerencias y observaciones que podrían servirte para prevenir la violencia en el ámbito escolar <sup>3</sup>**

Para las niñas y los niños en general:

- Los niños y las niñas tienen derecho a que se respete su integridad. Nadie puede abusar de ellos física, psicológica ni sexualmente.
- Existen actitudes y conductas que no deben permitir en sus relaciones con los iguales y con las personas adultas.
- Prepararse para afrontar conductas incómodas y las presiones del grupo.
- Crearse una cultura pacifista y no violenta, e implicarse activamente en la política escolar anti-*bullying*.
- Las relaciones deben ser igualitarias, no de prepotencia ni de dominio o sumisión.
- Informar y dar a conocer a sus padres, familiares y maestros, si son víctimas de abuso físico, psicológico o sexual, así como de las situaciones que observen en alguno de sus compañeros.
- Romper la ley del silencio.
- Los espectadores deben mostrar una actitud de interés y empatía por la víctima, en lugar de ponerse del lado del acosador, y sugerir a la víctima que se lo cuente a sus padres o personas cercanas.
- Que deben ser conscientes de la importancia de mantener relaciones interpersonales cordiales, positivas y mutuamente satisfactorias entre iguales.

Para las niñas y los niños víctimas de *bullying*:

- Eviten quedarse solos, sobre todo en zonas donde no haya personal de la escuela.
- Hablen con su padre, madre, tíos, amigos o aquellas personas a quienes le tengan más confianza.
- Intenten no mostrar miedo ni disgusto.
- Contesten con humor a las burlas.
- Eviten responder a los ataques
- Ante una agresión, pidan que paren.
- Se refugien donde haya un adulto.

Para la familia

- Crear un canal de diálogo con sus hijos para aprender a conocerse mejor.
- Estar en contacto con el personal de la escuela y buscar información acerca de la forma en la que se relaciona su hijo con los otros compañeros.
- Conocer a los amigos de sus hijos y a la gente con quienes conviven a diario.

---

<sup>3</sup> <http://conade.gob.mx/bullying/Documentos/ViolenciaEscolar.pdf>

- Regular los horarios y programas de televisión que sus hijos pueden ver.
- Enseñarles a descifrar, criticar y auto controlarse ante el mundo de la televisión.
- Estar al tanto de las actividades que realizan sus hijos: qué hacen, a dónde van, con quién juegan, cuáles son sus intereses, qué proyectos tienen.
- Establecer normas y límites claros.
- Educar para controlar las emociones, para comportarse con los demás y convivir con otros.
- Observar los comportamientos, estados de ánimo y los cambios en los hábitos de los niños.

**Recuerda que en tu escuela existe un buzón para denunciar casos de *bullying***



## Evaluación del Taller “Ponte en mis zapatos”

Agradecemos tu participación en el taller y queremos pedirte que contestes estas preguntas que nos servirán para mejorarlo:

### Sobre el taller:

1. ¿Qué te pareció el taller?

Bueno ( )

Regular ( )

Malo ( )

2. ¿Qué te parecieron las dinámicas?

Buenas ( )

Regulares ( )

Malas ( )

3. ¿Qué fue lo que aprendí?

---

---

---

---

---

4. ¿Qué fue lo que me gustó?

---

---

---

---

---

5. ¿Qué fue lo que no me gustó?

---

---

---

---

---

6. Lo que propongo para mejorarlo:

---

---

---

**Sobre las psicólogas:**

7. ¿Te gustó la forma en que las psicólogas dirigieron el taller?  
Sí ( )      No ( )
8. ¿Te sentiste cómodo y respetado durante el taller?  
Sí ( )      No ( )
9. ¿Consideras que las facilitadoras prepararon cuidadosamente el taller?  
Sí ( )      No ( )
10. ¿Crees que las psicólogas lograron motivarte para que participaras activamente en el taller?  
Sí ( )      No ( )
11. ¿Crees que las psicólogas se esforzaron para que todos los miembros del grupo dieran su opinión respetando y teniendo en cuenta la opinión de los demás?  
Sí ( )      No ( )

**GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN**

Este libro terminó de imprimirse en:



IMPRESA DIGITAL Y TRADICIONAL

Medicina No. 65 Local E,  
Copilco Universidad,  
México, D.F. 04360  
Tels. 5658-9904 • 5658-9807  
[contacto@enelacto.mx](mailto:contacto@enelacto.mx)  
[www.enelacto.mx](http://www.enelacto.mx)