

Conflicto y terapia: instrumentos generativos[#]

Dora Fried Schnitman*

Este artículo presenta una perspectiva generativa para la terapia que se focaliza en la apertura de oportunidades y nuevos rumbos para manejar conflictos, crisis y situaciones estancadas. Para ello, propone un conjunto de instrumentos que trabajan con los procesos emergentes y de transformación, las oportunidades que brindan los eventos singulares, la innovación y el aprendizaje tal como tienen lugar. El proceso se focaliza en la manera en que se van creando un trazado [*plot*] o diseño alternativo para afrontar situaciones problemáticas. De esta manera cobra importancia la oportunidad, la selección y seguimiento de los problemas que se tratan hacia una transformación, los recursos y las posibilidades que se presentan.

Propone un diseño para la relación terapéutica que incluye la involucración coparticipativa de consultantes y terapeutas –en la que cada uno ellos incide en el proceso de manera responsable y colaborativa–, se focaliza también en los recursos, promueve una práctica proactiva de los participantes y se orienta hacia la proyección de un futuro a la medida de los participantes e implementable. En este sentido hay una selección de los temas y un compromiso con el problema con la idea de que hay un antes y un después, y el tiempo es el tiempo de la construcción.

Esta perspectiva provee instrumentos para trabajar con las situaciones problemáticas y la construcción de alternativas como sistemas lingüísticos de intermediación, generativos y de aprendizaje: 1) instrumentos para crear intersecciones en el diálogo y entre diálogos, 2) instrumentos reflexivos que trabajan generativamente promoviendo el aprendizaje y la innovación, 3) instrumentos para favorecer la construcción de una visión a futuro, 4) instrumentos que favorecen que los participantes se posicionen como sujetos proactivos y agénticos. Incluye fragmentos clínicos que ilustran la aplicación de estos instrumentos.

Palabras clave:

Terapia familiar – Conflicto y terapia – Instrumentos generativos – Perspectiva generativa – Proceso generativo – Sistemas en conflicto – Sistemas en crisis – Sistemas mediadores – Sistemas generativos – Sistemas de aprendizaje – Diálogo – Narrativa Metáfora – Intermediación – Creatividad – Futuros posibles – Puesta en acto – Experimentos – Tipos de saberes – Sujetos proactivos

[#] En: P.Estrada y Arturo Posada (comps.) (2005), *Terapia familiar sistémica, experiencias, saberes y conocimientos*. Medellín: Editorial UPB, 185-226.

* Directora, Fundación Interfas. Directora, Programa de Actualización en Psicología Clínica con Orientación Sistémica, Facultad de Psicología, UBA. Directora, revista *Sistemas Familiares*. E-mail: dschnitman@fibertel.com.ar

Introducción

Este artículo se inscribe en el paradigma sistémico que sostiene un interés especial en la comunicación y el aprendizaje como aspectos centrales para la psicoterapia. La perspectiva generativa trabaja además la recreación de narrativas de identidad personales y relacionales, la reafirmación de las personas y las relaciones, la reconstrucción de la trama relacional, la calidad emocional de los vínculos y las dimensiones éticas de la vida relacional. Sin embargo, no todos estos aspectos serán considerados en este artículo.

Quienes participan en un proceso generativo desarrollan durante el proceso destrezas que les permiten reconocer oportunidades e incrementar las alternativas disponibles y su rango de recursos operativos para encontrar rumbos. La capacidad del terapeuta para favorecer la construcción de espacios intermedios es fundamental para avanzar este proceso.

Esta posición generativa involucra una apertura hacia lo nuevo, lo inesperado, el reciclado de lo existente. La creatividad implícita en esta perspectiva promueve que el trabajo terapéutico se centre en procesos emergentes. Los eventos particulares en momentos particulares ofrecen la posibilidad de crear, de incorporar la innovación y el aprendizaje en diferentes situaciones en las que las personas están involucradas.

Deleuze (1995) sugiere que la creatividad avanza a través de una mediación o negociación innovadora en la que se crean sintaxis inéditas y los conflictos coexisten de maneras inesperadas, abriendo senderos entre imposibilidades.

Llamamos espacios intermedios –espacios entre– a los enlaces que tienen lugar en la conversación, las nuevas sintaxis crean nuevos territorios para la acción personal y conjunta. Estos espacios y los dispositivos que los posibilitan incrementan los recursos del terapeuta para ayudar a las personas a salir del estancamiento, aliviar su sufrimiento, su confusión y mejorar su capacidad de afrontamiento.

Este contexto permite a las personas posicionarse activamente frente a los conflictos y preguntarse cómo desearían que una posibilidad que no existe aún tome forma. Terapeutas y consultantes tejen una trama común en la que pueden registrar las diferencias como oportunidades, experimentar, aprender a aprender de la experiencia, considerar opciones, participar, deliberar y decidir responsablemente.

Sistemas en conflicto y crisis, sistemas mediadores, generativos y de aprendizaje

Anderson y Goolishian (1988) sugieren que un sistema socio-cultural es producto de la comunicación social; proponen que esos sistemas son lingüísticos, y distinguen entre formas de comunicación que sostienen los problemas y otras que los disuelven. Así, según los recursos comunicacionales que se utilicen, podemos diferenciar sistemas en conflicto o crisis, sistemas mediadores, sistemas generativos y sistemas de aprendizaje (Fried Schnitman, 1989b; Fried Schnitman y Schnitman, 2000a-b-c). Los instrumentos presentados en este artículo permiten la transformación de los sistemas en conflicto o crisis hacia los otros.

En los *sistemas en conflicto o crisis*, los participantes están desorientados o confusos, las conversaciones que sostienen no ofrecen salida, están estancados en situaciones reiterativas, quizás ocasionalmente encuentran soluciones parciales pero que no cristalizan; se rigidifican o contraen su rango de posibilidades, incrementan la inculpación y los sentimientos negativos.

Cuando la conversación y la ecología relacional se transforman, y los consultantes pueden vincular diferentes perspectivas y producir reconocimiento y

síntesis de las diferencias, se transforma en un *sistema mediador*. Los diálogos se tornan más fluidos, se aceptan las diferencias y pueden ser consideradas como aportes, se reconocen las contribuciones recíprocas y las diferentes necesidades –propias y del/os otro/s–, disminuye la inculpación y mejora el estado de ánimo de los participantes porque comienzan a vislumbrar un nuevo rumbo y a utilizar recursos diferentes. La trama que los une –el nosotros– comienza a restaurarse, mejora la coordinación y el consenso entre personas, parejas y familias.

Se torna un *sistema generativo* cuando las interacciones y el diálogo incluyen la posibilidad de reciclar o crear sus recursos. Estos sistemas reconocen las variaciones, la innovación, las fluctuaciones y las anomalías como posibilidades a ser exploradas en el desarrollo de espirales generativos.

Nos referimos a *sistemas que aprenden* cuando los participantes pueden reconocer en la conversación lo novedoso, de qué manera incide y cómo ha sucedido. Pueden reflexionar, registrar las diferencias, el cambio y el aprendizaje. Este proceso se despliega en cuatro niveles: 1) cuando los consultantes modifican sus respuestas específicas mediante una nueva selección dentro del conjunto de las alternativas disponibles para ellos; 2) cuando reordenan sus estrategias, es decir la manera de elegir la conducta que seleccionan; 3) cuando reflexionan y revisan con qué sistema de creencias organizan su estrategia; y 4) cuando producen reorientaciones básicas en valores centrales.

En este marco destacaremos cuatro características del pasaje de un sistema en conflicto o crisis hacia los otros: a) el incremento de la sabiduría sistémica como ampliación de recursos e interconexiones; b) el énfasis en la recuperación de los recursos y las fortalezas –y no el estancamiento en el déficit– reafirmando a las personas; c) la diversidad de respuestas, significados y narraciones; y d) el sostén de la trama común en lo que acontece entre las personas. Cuando estos criterios articulan la construcción de las realidades sociales las personas aprenden a escucharse sin tratar de transformar al otro, a sostener acciones creativas y relacionamente responsables. El foco se ubica en las soluciones eficaces y las acciones eficientes. Éste es un paradigma para la acción.

El aprendizaje se torna transformativo para los participantes cuando se focaliza en los temas centrales sobre los que necesitan actuar, experimentando y reflexionando para adquirir una visión de sí mismos en acción y de los resultados, que les permite notar las diferencias. La comunicación es exitosa si facilita un proceso co-evolutivo en el que pueden encontrar opciones viables o recrear opciones y posibilidades frente al conflicto, e implementarlas para avanzar el proceso. El propósito de estas transformaciones es maximizar el potencial para las respuestas creativas y para el cambio de acuerdo con los propósitos de los participantes. En este proceso el cambio y el aprendizaje sobre el cambio tienen lugar si los participantes logran revisar un conjunto de aspectos de las situaciones conflictivas: las secuencias en las que han estado involucrados, sus respuestas, sus estrategias, las selecciones, las opciones y omisiones que los guiaron, y los valores que orientaron sus elecciones.

El aprendizaje y la comunicación co-evolucionan en la construcción de una posibilidad, una novedad y/o la disolución de un conflicto. Los espirales generativos pueden darse a partir de un trabajo con el conflicto o con el afrontamiento que en todos los casos requieren de los participantes el reciclado, la experimentación, nuevas maneras de comprender y la apertura hacia transformaciones que puedan incrementar los recursos para que un conflicto avance en una dirección productiva. Puede promoverse un ciclo generativo desde distintos puntos de partida: el reconocimiento del

saber implícito, de los recursos disponibles o las innovaciones posibles, y de la propia capacidad de innovar (Fried Schnitman y Schnitman, 2000c).

Paradigma alternativo en psicoterapia

En un enfoque generativo se trabaja con un análisis minucioso de las secuencias de comunicación, tal como tienen lugar en el proceso terapéutico.

Bavelas, quien ha sistematizado esta perspectiva como un recurso para la investigación sobre comunicación en psicoterapia, se refiere a este procedimiento como microanálisis de la comunicación terapéutica. Sostiene que este procedimiento tiene orígenes históricos en el Proyecto Historia Natural de una Entrevista de 1950 (Leeds-Hurwitz, 1987, 1989; McQuowan, 1971, citados en Bavelas y otros, 2003) y luego evolucionó hacia un paradigma alternativo para la psicoterapia. Numerosos grupos se formaron rápidamente a partir de la temprana influencia del Grupo de Palo Alto desarrollando su propio modelo terapéutico, aunque siempre con un interés especial en la comunicación y el lenguaje como aspectos centrales para la psicoterapia (Bavelas y otros, 2003¹).

Con formato

Con formato

Sin subestimar la diversidad y las diferencias entre enfoques, se puede considerar que ofrecen un *paradigma alternativo* en el campo de la psicoterapia porque, cualesquiera sean sus diferencias particulares, comparten algunos supuestos fundamentales. El paradigma alternativo tiene dos principios claves: 1) entiende a la comunicación en psicoterapia como un diálogo colaborativo y recíproco, inevitablemente co-constructivo de la información que se produce en la consulta e involucra una micro influencia momento a momento; 2) considera que los consultantes tienen fortalezas y recursos, y pueden descubrir y construir.

Este paradigma entiende a la comunicación no como monólogos alternantes sino como un diálogo donde los interlocutores participan y se influyen recíprocamente; momento a momento el terapeuta y los consultantes construyen conjuntamente una versión del problema y sus soluciones. Si bien estos procesos tienen lugar en toda terapia, cuando el terapeuta adopta un posicionamiento generativo, entiende que toda comunicación terapéutica es co-constructiva y la opción es reconocerlo o no. Así, la influencia mutua es inevitable, los terapeutas y los consultantes son co-directores, inician activamente procesos, y pueden y deben elegir de qué manera participar ya que influirán en la conversación. Para los terapeutas es importante monitorear el efecto de sus acciones y las de los consultantes porque las consecuencias últimas de las mismas no siempre son precedibles. Necesitan observar y registrar la dinámica de la conversación (de crisis, mediadora, generativa, de aprendizaje) para expandirla o transformarla. El terapeuta necesita tener una idea orientadora de los propósitos del tratamiento consensuada con los consultantes; no puede hacer una proyección rígida pero sí puede proyectar sobre la base de las ideas y propósitos que motivan la terapia, que han sido planteados por los consultantes y consensuados en el proceso. La acción

¹ Diversas escuelas toman la comunicación y el lenguaje como aspectos centrales de la psicoterapia, desde los desarrollos originales del grupo de Palo Alto (Bateson y otros, 1956; Jackson, 1968a-b) hasta desarrollos posteriores: terapia centrada en soluciones (Berg y De Jong, 2001; de Shazer, 1982, 1985, 1994); terapias narrativas (Epston y otros, 1992; Freedman y Coombs, 1996; Sluzki, 1992; White y Epston, 1993), modelo reflexivo (Andersen, 1989), modelo generativo (Fried Schnitman, 2002a-b), Escuela de Milán (Boscolo y otros, 1987; Selvini-Palazzoli y otros, 1978, 1980), entre otros.

es, desde este punto de vista, siempre co-constructiva y estratégica (Fruggeri, 2002; Morin, 1994). Con relación a los consultantes, facilita un proceso en el que progresivamente pueden adquirir habilidades del mismo orden, como se ilustra en el apartado clínico.

Más allá del conflicto en terapia familiar: instrumentos generativos

Cuando se trabaja con el examen detallado de secuencias de comunicación reales es preciso formular los instrumentos teórico-prácticos que posibilitan el análisis de los procesos generativos. Los instrumentos generativos trabajan con lo emergente incrementando las habilidades de las personas para manejar sus problemas y conflictos. Podemos distinguir diferentes tipos de instrumentos: 1. Instrumentos para crear intersecciones en el diálogo y entre diálogos; 2. Instrumentos reflexivos que trabajan generativamente para el aprendizaje y la innovación; 3. Instrumentos para promover la construcción de una visión más amplia (presente y futuro); y 4. Instrumentos para facilitar que los participantes se posicionen como protagonistas proactivos en el afrontamiento de las situaciones (Fried Schnitman, 1995, 1996, en prensa; Fried Schnitman y Schnitman, 2000b).

Los terapeutas que trabajamos en contextos generativos podemos utilizar estos instrumentos para actuar de diversas maneras. En un primer nivel, podemos intervenir facilitando el desarrollo de procesos generativos reorientando las conversaciones y procesos estancados hacia conversaciones y procesos productivos. Con este propósito facilitamos la creación de espacios intermedios y dispositivos mediadores (que sintetizan) y generativos (que crean). En un segundo nivel, podemos promover aprendizajes sobre los procesos mismos mientras tienen lugar, expandiendo los recursos de los consultantes. Finalmente, podemos facilitar también el aprendizaje de destrezas tanto para conformar prácticas y estrategias innovadoras, como para reorientar objetivos y valores o incrementar la creatividad social. Una vez adquiridas estas destrezas, los consultantes podrán practicarlas o utilizarlas en otras situaciones de su vida sin que sea necesaria la presencia del terapeuta. El terapeuta monitorea la utilización de los nuevos recursos y destrezas, la transformación de las conversaciones y las nuevas sintaxis, tanto en terapia como en aquello que los consultantes reportan de su vida cotidiana.

1. Instrumentos para crear intersecciones en el diálogo y entre diálogos

Se trata de intervenciones específicas que emergen de un abordaje dialógico, y crean perspectivas novedosas y alternativas de acción utilizando nodos y enlaces, metáforas y transformaciones narrativas (Fried Schnitman, 1995, 1999).

Nodos y enlaces. La posibilidad de promover nodos y enlaces novedosos en el diálogo permite la creación contextuada de nuevas posibilidades y la exploración de temas con el potencial para generar alternativas para el cambio. Estas intervenciones específicas incluyen: innovación de tópicos, elaboración en forma de comentario, topicalización de un comentario y entramado de tópicos en nodos y redes temáticas.

Innovación de tópicos. Pueden construirse en el diálogo con aportes de diversas fuentes (terapeuta, consultantes, otras personas, otros diálogos en ése u otro momento) y permiten un enfoque novedoso de los temas en cuestión, o tratar temas que no habían sido considerados antes.

Elaboración de enlaces mediante nuevos comentarios. Los comentarios acerca de un mismo tópico formulados por diferentes consultantes pueden ser

elaborados y enlazados para explorar ese tema, crear nuevas perspectivas o promover un nodo temático que enlace temas y significados.

Topicalización de un comentario. Los temas previamente tratados como parte de un comentario –o como comentarios– se abordan como un nuevo tópico y, a veces, conducen a la conformación de un nodo temático.

Entramado de tópicos en redes y nodos temáticos. Se generan en el diálogo cuando se enlazan e interactúan en red diferentes temas o nodos temáticos, creando nuevos sentidos y perspectivas que pueden facilitar el desarrollo de nuevas prácticas. Estas redes se pueden recorrer por diversos caminos y desde diferentes orientaciones y perspectivas.

Metáfora. La metáfora es una estructura de comprensión humana que provee oportunidades para crear enlaces novedosos y conexiones alternativas. Emerge en las conversaciones e influye sobre la construcción de la significación, su naturaleza y nuestras posibilidades de acción (Johnson, 1987; Lakoff y Johnson, 1980). La metáfora no es sólo una modalidad lingüística de expresión; más bien es una de las estructuras constructivas centrales a través de la cual vinculamos, proyectamos y/o transferimos relaciones, significados y prácticas de un dominio de experiencia a otro, creando nuevas posibilidades. La metáfora nos permite hacer uso de diseños que organizan nuestra experiencia y nuestras formas más abstractas de comprensión de manera inédita. Transforma el sentido de una palabra, gesto o situación; cambia el contexto, los enlaces y la forma en que nos ubicamos. Es un instrumento generativo privilegiado y expande las posibilidades para vincular descripciones en términos no relacionados previamente.

Cabe distinguir tres tipos de metáforas: *metáforas de base*, que expresan o transforman valores, creencias o supuestos de los consultantes; *metáforas puente*, las que los consultantes utilizan en un esfuerzo por tornar inteligible, aclarar o compartir el propio punto de vista y pueden contribuir a la comprensión mutua, y *metáforas generativas*, que favorecen la creación de nuevas relaciones, perspectivas, significados y acciones, permitiendo visualizar un futuro (Bethanis, 1995; Fried Schnitman, 1996). Las metáforas generativas pueden a su vez distinguirse en tres categorías: *metáforas relacionales*, que permiten desplegar alternativas de relación entre los participantes; *metáforas de transición*, que facilitan el desplazamiento del foco desde un conjunto de temas, relaciones o problemas hacia otros más productivos para construir alternativas posibles; y *metáforas visionarias*, que permiten visualizar o imaginar un futuro.

El terapeuta estará atento a los problemas y soluciones que expresan las metáforas de base y a las características de las metáforas puente que utilizan los participantes cuando presentan su posición, así como a las oportunidades para la formación de metáforas generativas.

Narrativas. Las narrativas organizan el flujo de experiencia en relatos coherentes, en secuencias de eventos que pueden abrir o cerrar opciones y posibilidades para los participantes. Ocupan, por lo tanto, un lugar central en la manera en que las personas cuentan la historia de sus vidas, construyen sentido, incorporan, expresan y transforman los motivos e intenciones de sus actos, relaciones y realidades.

En el diálogo enlazamos nuestras narrativas con las de otros forjando visiones y versiones conjuntas sobre el flujo del vivir. Algunas narrativas son más flexibles que otras y admiten enlaces en el diálogo que reformulan los temas en cuestión o la manera en que pueden producirse otros enlaces. En consecuencia, algunas narrativas transforman la coherencia de lo que sucede y proveen de una visión enriquecida de la vieja historia. Algunos diálogos ofrecen enlaces que permiten transformar narrativas o construir otras alternativas. Las transformaciones narrativas tienen el potencial de vincular novedosamente eventos, circunstancias y puntos de vista. También pueden

construir nuevas historias que abren las opciones y posibilidades que otras podrían haber bloqueado.

En suma, los instrumentos que trabajan con la capacidad generativa del diálogo para construir intersecciones novedosas incluyen un extenso abanico de posibilidades operativas. El terapeuta interesado estará atento a las nuevas intersecciones que ocurran espontáneamente así como a las que pueda facilitar o iniciar para avanzar el proceso. Estas oportunidades pueden incluir: los cruces entre parafrasear, vincular y hacer un aporte novedoso, la construcción de un nuevo tema, el entramado de diferentes comentarios y nodos para crear nuevas ópticas o versiones; el registro y utilización de diversas metáforas, atendiendo a su potencial generativo; la descripción novedosa, las transformaciones narrativas. Éstos son algunos de los procesos constructivos del diálogo que posibilitan crear perspectivas o plataformas para sostener los cursos alternativos de acción.

2. Instrumentos reflexivos que trabajan para el aprendizaje y la innovación

Estos instrumentos facilitan intervenciones terapéuticas que se apoyan en la cualidad emergente del aprendizaje y el conocimiento de los consultantes acerca de sus propios recursos para reciclar o construir posibilidades novedosas.

Descubrimientos inesperados: construcción reflexiva de marcadores de contexto e itinerarios. En la exploración de nuevas posibilidades se presentan descubrimientos inesperados, pero los consultantes tienden a verlos sólo cuando pueden reconocer y describir la innovación en el proceso mismo. Y cuando lo hacen, dichas innovaciones se tornan visibles y se convierten en indicadores de transformación. A medida que los participantes exploran el significado de estas innovaciones las utilizan como plataformas para avanzar en el proceso constructivo, demostrando que incorporaron como recurso lo aprehendido en dicho proceso. Algunas preguntas reflexivas y circulares facilitan este proceso, por ejemplo: ¿Qué le/s indicaría que...? ¿Qué sugeriría a él/la para...? ¿Cómo lo reconocería/n...? ¿Cómo considera que él/la reconocería...? ¿Cómo sabría/n que...? ¿De qué manera cree que él/la sabría que...? ¿Cómo lo notaría/n? ¿Quién/es más lo notaría/n? ¿Qué oportunidades se abren? Lo importante es cómo lo reconoce la persona y otros significativos.

Una vez referenciados, estos indicadores operan –para los consultantes– como señales que de lo que ya se ha percibido y lo que es posible. Lo posible puede ser entonces integrado al circuito de acciones o procedimientos específicos para crear alternativas y visiones a futuro. El proceso toma la forma de un espiral reflexivo que orienta nuevas acciones.

Reciclado de posibilidades existentes utilizando el interjuego entre encuadres y situaciones. En la búsqueda de encuadres novedosos para resolver la situación problemática se pueden reciclar experiencias pasadas que resultaron útiles y actuar desde lo conocido, buscando lo novedoso. Para hacer esto los participantes pueden valerse de las experiencias previas (lo conocido) y de su propio repertorio de recursos útiles en el pasado. Un diálogo que enlaza los recursos del pasado con las posibilidades presentes o futuras puede reciclar novedosamente dichos recursos, implementando una asimilación y, al mismo tiempo, registrando las diferencias. Por ejemplo: ver como si...; hacer como si...; ver esta situación como vi aquella; hacer en ésta como hice en aquella; responder en este caso como respondí en aquél; ubicarme ahora como me ubiqué entonces.

Diálogo reflexivo con las propias producciones. Para considerar de manera novedosa una situación problemática o conflictiva, también se puede construir algo

diferente a través del diálogo reflexivo con la propia experiencia y la reflexión en acción (Schön, 1983, 1991; Bamberger y Schön, 1991). A través del diálogo reflexivo con sus producciones los consultantes pueden construir posibilidades inéditas en un interjuego entre alternativas. Estas instancias no pueden abordarse exclusivamente aplicando lo ya conocido –se trate de experiencias previas, modelos o perspectivas. Es preciso comprender las situaciones tal como se las encuentra al inicio y avanzar en el reconocimiento de la singularidad de cada una, forjando en el proceso el marco adecuado.

En este tipo de proceso, se parte del reconocimiento del problema con su encuadre original para explorar las implicaciones resultantes. El terapeuta facilita a los consultantes la exploración reflexiva de nuevas opciones que expanden los límites de lo que para ellos resultaba posible en un primer momento. Este proceso requiere probar encuadres alternativos tomando en cuenta las implicaciones y consecuencias de cada uno, descartando los que no resultan adecuados. Cada vez que los consultantes reencuadran experimentalmente una situación, deben evaluar el ajuste encuadre-problema y testear la adecuación del encuadre a la situación. Adicionalmente, necesitan explorar y evaluar las implicaciones, consecuencias y nuevos movimientos que se generan –problemas que habrá que entender y resolver, nuevas oportunidades que cabe aprovechar, descubrimientos que invitan a nuevas reflexiones. Así, el proceso genera un espiral con fases de reconocimiento y apreciación, acción y reapreciación. El proceso mismo sugiere nuevas preguntas tomando la forma de un espiral reflexivo en el que se adopta la postura de la investigación-acción. Las situaciones únicas e inciertas llegan a comprenderse a través del *esfuerzo* por transformarlas, y a transformarse a través del *esfuerzo* por comprender.

Pequeños experimentos de campo. Resulta útil reconocer los pequeños experimentos que ocurren espontáneamente o diseñarlos en forma premeditada. Pueden ser jerarquizados encarándolos como herramientas mediante su implementación sistemática con el propósito de ver qué sucede. En el primer caso, pueden iniciarse preguntando si ha sucedido algo novedoso, o mediante la reflexión sobre lo que espontáneamente ha sucedido. Tienen éxito cuando conducen al descubrimiento de acciones y procedimientos útiles o novedosos. Algunas preguntas sencillas que invitan a esta exploración y al diálogo con la experiencia presente podrían ser: ¿ha observado o descubierto algo que le llamara la atención, algo inesperado?; frente a este problema ¿se ha encontrado intentando algo fuera de lo habitual? También es posible iniciar una cadena de diálogos con posibilidades futuras: ¿qué podría considerar o intentar que no se haya tomado en cuenta hasta ahora? Si repentinamente esta situación se hubiera resuelto ¿qué notarían diferente? ¿qué imaginan que pasaría si este problema no existiese?

Si en cambio el punto de partida fuera una hipótesis o una situación hipotética, las preguntas que favorecen estas exploraciones trabajan sobre las posibilidades –¿que pasaría si....? Reconocen los pequeños experimentos cuando tienen lugar y facilitan las exploraciones y las pequeñas pruebas para testear las hipótesis.

El terapeuta y los consultantes evaluarán el potencial de las innovaciones teniendo en cuenta: 1) la capacidad de lo novedoso para resolver el problema, 2) los efectos inesperados de la acción, 3) en qué medida una determinada innovación es coherente y comprensible. Si el reencuadre o el experimento resulta exitoso, el proceso sigue su curso.

Utilización de distintos tipos de saberes/conocimientos para construir posibilidades en el diálogo dando lugar a nuevas realidades. En un contexto generativo, también pueden facilitarse nuevas posibilidades a través de intervenciones

específicas que expanden los saberes/conocimientos de los consultantes a partir de lo que ya saben, lo que les resulta familiar –de lo conocido se avanza hacia lo no conocido aún. Estos procesos de construcción de diferencias operan como una plataforma para la expansión de las opciones de conocimiento: saber cómo, saber qué, saber acerca de, saber decir acerca de y saber acerca de sí en contexto. Cada tipo de conocimiento puede ser un punto de acceso a construcciones novedosas (Fried Schnitman, 1995, 1999; Fried Schnitman y Schnitman, 1998).

Saber cómo es el conocimiento implícito en el saber hacer (actuar); permite reconocer lo novedoso y actuar incorporando lo que se reconoce. A menudo está imbricado y expresado en las acciones pero no en las palabras.

Saber qué es experimentar ese saber como significativo para uno mismo; es el saber de los participantes ligado al reconocimiento de los propósitos y del sentido de las acciones en contexto. El saber qué guía a los consultante en la elección de sus cursos de acción en cada situación. Se manifiesta en experiencias subjetivas y está ligado al reconocimiento de la propia identidad y del otro.

Saber acerca de es tener conocimiento de qué se sabe para poder utilizarlo.

Saber decir acerca de es poder describirlo, y tal saber se expresa en lo que se dice acerca de lo novedoso.

Saber de sí en contexto es un saber acerca de uno mismo en relación; está imbricado en la ubicación y la participación relacional como un saber acerca de los espacios sociales y los contextos.

La identificación de los distintos tipos de saberes permite integrar distinciones sutiles y avanzar constructivamente: se puede partir del conocimiento implícito en uno de los saberes y, enlace tras enlace, reconocer y/o construir los otros saberes como un andamiaje que provee posibilidades inéditas, no consideradas hasta ese momento.

3. Instrumentos para la construcción de una visión expandida (presente y futuro)

En un proceso generativo se reciclan materiales anteriores en visiones novedosas, se perfilan alternativas que se convierten, poco a poco, en una óptica que comienza como un punto de vista hasta que, en un momento dado, “es la realidad”. Al igual que en una reacción química, la nueva perspectiva precipita como una nueva realidad.

Algunas intervenciones posibilitan maneras más ricas de construir alternativas, imaginar el futuro y facilitar su puesta en acto. La imaginación del futuro y la corporización de la puesta en acto de realidades construidas, son instrumentos que permiten la concreción de estos procesos generativos.

En la **imaginación del futuro** se facilita el reconocimiento y la apreciación de las diversas lógicas que los consultantes aportan a una situación dada. Esta diversidad puede expandir la visión hacia una red de futuros posibles. Para hacer esto se generan, exploran y expanden *escenarios* y *visiones alternativas*; sin abandonar la posición actual se consideran los aspectos e itinerarios novedosos surgidos durante el proceso y las oportunidades que brindaría su implementación, se ponderan las alternativas, las diferencias, su viabilidad y, suficientemente informado, se elige cómo avanzar en el proceso.

La **corporización de la puesta en acto de realidades construidas** permite transformar un futuro posible en una realidad tangible; para ello se trabaja especificando las condiciones necesarias para su puesta en acto y se concreta mediante acciones efectivas. Una vez elegidos los cursos de acción, su evaluación y su mantenimiento completan el ciclo.

4. Instrumentos que reafirman a los consultantes como sujetos-agentes proactivos

La **restauración del poder** [*empowerment*] y el **reconocimiento** son procesos comunicacionales mediante los cuales los participantes se reconocen a sí mismos y reconocen a otros como sujetos que pueden reflexionar en acción, crear enlaces, producir posibilidades y acciones inéditas, aprender a aprender. Así, ellos mismos y su relación devienen intersecciones constructivas, es decir sujetos-agentes proactivos. Las prácticas discursivas que promueven este tipo de proceso incluyen el reconocimiento de sí y del otro, y un incremento de la conciencia solidaria.

El proceso en movimiento

Como hemos planteado, en los procesos generativos los sujetos-agentes participan en:

- la producción de enlaces y tramas novedosas en el diálogo,
- la innovación y la identificación de lo novedoso,
- la exploración como un proceso constructivo,
- el reciclado de aquello que se conoce y puede ser utilizado de maneras novedosas,
- el trabajo reflexivo con el conocimiento en acción,
- la realización de pequeños experimentos,
- el trabajo a partir de la diversidad de conocimientos,
- la proyección a futuro manteniendo opciones abiertas,
- el encuentro con nuevas opciones, soluciones y recursos, y
- el reconocimiento de los itinerarios que construyen una posibilidad y su puesta en acto.

También participan en:

- la transformación y el enriquecimiento narrativo de la historia personal y familiar,
- el reconstrucción de historias de identidad personal y familiar,
- el reconocimiento de recursos y fortalezas,
- la reconstrucción del estado de ánimo,
- la reafirmación de las personas,
- la reconstrucción de la trama común.

En la medida en que reflexionamos sobre los procesos constructivos, frecuentemente reconocemos y describimos los pasos que condujeron a resultados, ligándolos a opciones, elecciones y posibilidades diversas. Son particularmente interesantes las relaciones entre acciones y descripciones. Cuando reflexionamos sobre una acción y la describimos, esa externalización abre nuevas posibilidades porque permite considerar sus implicancias.

La comparación de similitudes y diferencias –en el ir y venir entre acciones, descripciones, experiencias, resultados y contextos– libera una suerte de principio ordenador que da cuenta del camino transitado y el conocimiento adquirido, que es una fina línea más que un punto de partida, ya que se construye durante el proceso.

Cuando trabajamos con el aprendizaje y la innovación es preciso proceder con rigor, manteniéndonos abiertos a toda evidencia resultante, aun la de su fracaso. Los efectos inesperados, no intencionales, así como la refutación o la resistencia, también aportan información valiosa para orientar el proceso. De esa forma, si las hipótesis, los marcos o los movimientos resultan inadecuados, el terapeuta y los consultantes podrán

preguntarse por nuevas maneras de comprender la situación, por nuevos encuadres y procedimientos. Estos procesos organizan cursos de acción. Cuando los participantes en un proceso terapéutico reflexionan en acto, su experimentación es exploratoria, poniendo a prueba, simultáneamente, hipótesis y procedimientos. En la práctica, la reflexión en acción es una respuesta de aprendizaje a una situación presente que avanza creando paso a paso. Luego, lo aprendido se incorpora al resultado efectivo de la acción. Aprendemos a reconocer, a ver la diferencia –lo novedoso– y, al hacerlo, aprendemos a reflexionar *a posteriori* sobre estos momentos.

Los caminos que se van trazando dependen de movimientos previos y de la proyección de posibilidades futuras. La relación con la situación es siempre dialógica, transaccional y transformativa: lo que se intenta comprender es al mismo tiempo lo que se está construyendo, y se entiende la situación, precisamente, al tratar de cambiarla dando lugar a un proceso de investigación en la acción y de adquisición de nuevos conocimientos.

Todos los instrumentos descriptos tienen el potencial de iniciar procesos generativos o de sostener los que están en curso. Cuando un proceso se inicia a partir del saber cómo, el conocimiento que revela nuestro accionar está implícito en la acción –nos referimos a las acciones y juicios que sabemos cómo llevar adelante sin pensarlos explícitamente. Nuestro conocimiento en acción puede expandirse mediante la exploración de un patrón de conducta en el que se van ajustando las acciones mientras se actúa. Sin embargo, este conocimiento implícito puede explicitarse incorporando descripciones y reflexiones acerca de qué se aprende en la exploración.

La construcción de sentido –el saber qué– provee un marco para el proceso de toma de decisiones y una base que permite visualizar futuros posibles, crear contextos para la comunicación y el consenso con otros.

Si el proceso se inicia a partir del saber qué o del saber decir acerca de, su despliegue en acciones específicas –saber cómo– concretará las posibilidades emergentes. En este proceso de concreción tienen lugar ajustes y modificaciones que van transformando tanto los efectos imaginados como los encontrados. De este modo, prácticas, experiencias y descripciones se constituyen en indicadores de lo emergente.

Para que los participantes puedan reconocer qué saben y qué ignoran acerca del problema, de las diferencias y/o de su posible solución, y crear así plataformas para el cambio, resulta útil invitarlos a una exploración activa –observación, descripción y registro de lo que acontece. Se pueden utilizar diarios y evaluaciones transformativas, cuadernos de viaje, notas y otros instrumentos para monitorear los cambios (Fried Schnitman y Vecchi, 1998).

Felipe y Nora: una pareja en un punto de transición

Primera entrevista

Felipe (63) y Nora (62), casados casi cuarenta años atrás.

F: Fue idea mía consultar por la pareja y Nora aceptó. La convivencia me resulta difícil por el trato que en los últimos años recibo de Nora: desvalorización, maltrato y enojos. Pude tolerar esta situación hasta hace un tiempo, pero algo ha cambiado en mí y ahora no puedo. He considerado la posibilidad de que nos separemos, no era así cuando nos casamos [*introduce un nodo temático y lo elabora*].

N: (interrumpe en varias oportunidades el relato de Felipe y, superponiéndose, inicia su propio relato). Me preocupa la relación con mis hijos. También me preocupa la

sensación de abandono que he experimentado por parte de mi marido y mis hijos; me sentí abandonada porque no me acompañaron durante una enfermedad seria que padecí [*en este relato introduce otros nodos temáticos*].

Nora relata una serie de eventos vividos como traumáticos y estresantes ocurridos en la última década; menciona la muerte abrupta de su hermano y otros eventos posteriores que intensifican su emotividad y justifican los cambios que Felipe describe en ella, y agrega “soy así”. En cuanto a Felipe, Nora lo describe como reiterativo, que pareciera que la escucha pero no la toma en cuenta en las decisiones “le entra por un oído y le sale por el otro”, que no es claro, que es lento y poco práctico para tomar decisiones, y esto contribuye a su malestar [*Nora introduce nuevos nodos y elabora comentarios sobre sí misma, Felipe y la relación con él*].

Nora plantea que han tenido algunos problemas con los hijos y llora. Felipe acuerda en que ha sido un problema para ambos, reconoce que el tema es importante para ambos y que a Nora le afecta mucho. Acuerdan ambos en continuar hablando de los hijos, interrumpiéndose con acotaciones diferentes pero complementarias [*introducen y elaboran este nodo común, los dos lo toman como propio y se convierte en un propósito compartida*].

El tema central de la conversación estuvo referido a los dos hijos mayores (varón 33 años, mujer 31 años). Manifiestan que hicieron una inversión grande en los hijos, que hay algunos reproches y rivalidades entre los hermanos, que el menor no recibirá los mismos beneficios que los mayores. El relato está centrado en lo que no sucedió, en las oportunidades que ambos hijos mayores tuvieron y no necesariamente utilizaron, porque se encaminaron hacia posibilidades que no eran las iniciales, ambos padres experimentan un cierto grado de dolor porque las expectativas educacionales que ambos comparten no se materializan en los nuevos rumbos que los hijos tomaron. En los comentarios presentan logros y aspectos positivos, por ejemplo la ubicación laboral del hijo y su progreso desde un trabajo marginal a una gerencia comercial; los altos logros académicos de la hija aunque se haya orientado hacia otro campo de trabajo. Las dificultades con la hija relacionadas con un conflicto económico motivaron un distanciamiento desde hace algunos meses [*la historia narrada se centra en las expectativas que no se cumplieron, en lo que aún queda por resolver con los hijos; en los comentarios se entrevén logros alcanzados por los hijos que no son el tema dominante pero dan pie para reformular la historia*]. En la conversación fuimos elaborando y consensuando una serie de temas. La terapeuta desempeña un papel activo en esa elaboración introduciendo temas, parafraseando, resignificando, reencuadrando y reformulando los comentarios de los consultantes; con los temas consensuados se avanza. Algunas intervenciones que tuvieron lugar en este primer encuentro e ilustran instrumentos generativos incluyen:

- La reconstrucción narrativa de lo acontecido con los hijos que, si bien no habían cumplido las expectativas iniciales propias y de los padres, habían obtenido logros significativos para sí mismos y encontrado rumbos con los que están satisfechos. ¿Por qué quedarse pegados a historias negativas si también hay historias de logros, de éxitos, inesperadas pero positivas? ¿Por qué no actualizar la historia? La terapeuta propone una reconstrucción narrativa basándose en comentarios de los padres que reubica como articuladores de otras historias positivas respecto de la evolución de los hijos; introduce la idea de que la historia familiar es más rica que la historia de la crisis. Esta perspectiva no ignora el conflicto, lo recontextualiza.

- La terapeuta propone la transformación de la metáfora de base “soy así” con la que se caracteriza Nora. Dirigiéndose a ella plantea: si la explosión la tomamos como un fenómeno natural –como un volcán o un geyser que se activa erráticamente–, poco

podés hacer para cambiarla. Si es un fenómeno natural te expone a catástrofes inesperadas y sin control. En cambio, si es una de tus formas posibles de respuesta podés elegir cuándo y cómo involucrarte. Esta intervención propone a Nora la transformación de la metáfora de base “soy así”, en una generativa: puedo ser, actuar y vincularme de otras maneras; y le da recursos relacionales con los que actualmente no cuenta. Nora escucha atentamente y lo acepta, él está satisfecho.

– Con la inclusión y aceptación de las metáforas que incrementarían los recursos de Nora y la reformulación de la historia familiar se tiende a construir nuevas sintaxis, restaurar la trama común y a enriquecer las relaciones que en situaciones de crisis se estrechan y estereotipan. Si Nora toma como suya la opción de comprender la situación a la luz de las metáforas sugeridas, tendrá más recursos, ganará porque estará menos a merced de situaciones que no regula y podrá –sin perder imagen– aceptar como posibilidad lo que antes era una crítica; ella se enriquecerá, tendrá más recursos relacionales, podrá aprender de sus propias acciones e incrementar su sabiduría sistémica –cuándo y cómo participar teniendo en cuenta un espectro más amplio de relaciones. Felipe podrá confiar en que sus preocupaciones por la pareja y por sí mismo son atendidas en un marco de incremento de recursos, y no de déficit y crítica. Las narrativas de identidad y las historias comunes pueden recrearse a partir de las perspectivas emergente; pueden ser elaboradas para explorar e implementar nuevos recursos para la acción. Esta perspectiva no implica negar el conflicto sino incorporarlo a una dinámica diferente en la cual podrá ser reencuadrado y resignificado de manera que se puedan implementar los afrontamientos y decisiones con menor inculpación y deterioro de lo común. Los consultantes podrán separarse o seguir juntos, en cualquier caso lo harán en un marco menos destructivo.

– Una vez que el cambio semántico propuesto por las metáforas fue aceptado por Nora, pudimos trabajar las distinciones y los nuevos recursos con los que encararía su relación con la hija: cuándo, cuánto y cómo respondía; cuánto esperaba y cómo creaba espacios para que la hija pudiera conectarse. Felipe aceptó y planteó que la situación alteraba mucho a Nora, que era muy dolorosa para ella y también para él. Acordamos que volveríamos a la relación de pareja y al pedido inicial una vez que hubiéramos atendido estas urgencias planteadas en esta primera entrevista porque había un encuentro familiar en vías de concreción, en el cual madre e hija podrían tener oportunidad de verse.

Segunda entrevista

F: Escribí una carta a mi hija, le planteé que la familia amerita otra situación que el distanciamiento que estamos viviendo. También le dije que me interesaba saber cómo le fue en un evento importante para ella. Felipe reconoce esa carta como un cambio significativo para él [*reencuadra el conflicto en el marco de la historia familiar; en esta experimentación espontánea recupera y recicla aspectos de la historia familiar y propone espontáneamente una transformación narrativa*].

T: Muy interesante lo que hiciste porque planteaste que la historia familiar es más rica que la historia conflictiva. Si bien en este momento circulan historias conflictivas, la familia puede recuperar otras buenas historias que también son parte de la familia [*la terapeuta reconoce y aprecia la iniciativa de Felipe, innova, recicla y reencuadra la historia familiar, crea las condiciones para avanzar hacia la restauración de la trama y quizás construir posibilidades alternativas*].

N: Hablé por teléfono con mi hija y pude hacerlo de manera diferente a la habitual. Pudo decirle “me gustaría verte... estaré durante este período en este lugar y

estoy abierta a encontrarte de la manera que te resulte adecuada”, no llore, y nada más. No me resultó fácil, pero pude hacerlo y estoy satisfecha conmigo misma [*recuperación del poder*].

T. Qué interesante, ¿cómo lo hiciste, qué sucedió? [*preguntas generativas que aprecian la iniciativa de Nora*]

La hija respondió la carta a Felipe y agradeció a Nora el respeto que denotaba la conversación [*reconocimiento*]. En estos experimentos ambos buscan nuevas maneras de afrontar situaciones difíciles; ambos ejemplos muestran que hubo aprendizaje (reconocen, reflexionan y proceden de manera diferente). No necesariamente estos logros se van a establecer para siempre, pero que hayan ocurrido marca una diferencia hacia una transformación posible. Utilizan nuevos recursos mediadores, generativos y de aprendizaje en sus conversaciones, además de otros que ya existían. Realizan pequeños experimentos, innovaciones, narran historias positivas que permiten entrever un posicionamiento de búsqueda proactiva y comienzan a construir un futuro.

Comentan que diez años atrás, la hija confeccionó un libro muy hermoso contando la historia de la familia.

T: Hemos hablado de las buenas historias de sus propias vidas que circulaban en la familia entonces y de las que predominantemente circulan hoy; también hablamos de que hay otras historias que no están en circulación pero que están presentes.

Tercera entrevista

Nora saca de la cartera el libro familiar confeccionado por la hija; contiene bellas fotografías y textos. Comparten con la terapeuta un testimonio de otros momentos de la historia familiar. Están orgullosos. Los tres miramos el libro familiar con cuidado, comentan sobre los diferentes momentos de la historia, las fotos muestran circunstancias de alegría, buen humor, proximidad; hay comentarios afectuosos y de reconocimiento escritos por la hija. Revisamos los sentimientos presentes en la historia actual. [*Diversos nodos temáticos se organizan en una trama que incluye una versión enriquecida de la historia familiar*].

T: ¿Cómo podrían hacer para recuperar algunos de los sentimientos que aparecen en la historia familiar? Hay alegría, estar juntos, compartir.

F: Llamé varias veces a mi hija y no tuve respuesta, pero Nora me recordó que estaba de vacaciones [*miniepisodio colaborativo entre ambos*]. Desde hace un tiempo estoy abocado a conectarme directamente con mis hijos. Siempre he sido muy silencioso y la relación se daba a través de la madre. Estuve pensando en reiterar el llamado a mi hija; quizás ella piense que, por haberse conectado con la madre, con quién habló por teléfono, había respondido también mi llamado. Pero yo necesito un contacto directo.

T: ¿Te parece útil reiterar tu llamado? Ya le dejaste mensajes, quizás puedas esperar. ¿Es útil la gota que taladra la roca? [*la terapeuta retoma una metáfora que Nora utilizó*] Quizás, igual que Nora, puedas reconsiderar si la insistencia es el mejor camino. Quizás si plantearas algo diferente como en tu carta, por ejemplo, que desearías una comunicación directa... podría ser diferente...

Una vez redondeado con ambos el tema del conflicto con la hija y algunas dificultades con los otros hijos, y planteados todos los reencuadres y resignificaciones mencionados anteriormente, la terapeuta puede cerrar esta secuencia y retomar el conflicto de pareja. La intervención en este caso es un cierre y una apertura.

T: Hemos trabajado hasta aquí las preocupaciones que tienen con sus hijos y parecen estar encaminados, ¿les parece que podríamos entonces retomar los temas planteados por ambos en la primera consulta en relación con la pareja? ¿Estarían listos?

F: Reitera su pedido inicial en relación con su necesidad de un mejor trato.

N: Las demoras de Felipe para tomar decisiones me impacientan –tanto a mí como a mis hijos–, pero también me molesta que tome decisiones de manera unilateral. Me siento descalificada porque Felipe no registra mi punto de vista.

Relatan extensamente sus diferentes perspectivas y operatorias en relación con un proyecto que involucra la venta de una propiedad.

T: Hay una hipótesis que me gustaría que consideren. Algunos terapeutas sugieren que en las parejas cada miembro modela al otro y a la relación de acuerdo con diversas necesidades personales, que no siempre son congruentes en los propósitos explícitos pero son necesarias para ambos; al hacerlo, los miembros se cuidan y protegen recíprocamente (Elkaïm, 1989).

Les cuento la hipótesis: Nora, quizás desearías que Felipe se involucre y te preste la debida atención, pero si Felipe lo hiciera tendrías en quien confiar y ésta sería una situación muy difícil. De hecho, comentaste que confiar ha sido en reiteradas ocasiones un problema y que has resultado lastimada.

Felipe, quizás desearías tener más presencia, pero para tenerla tendrías efectivamente que incrementar la visibilidad de tu presencia, quién sos, qué querés, cómo pensás, expresar más claramente, (a menudo se refería a sí mismo en términos genéricos o teóricos, o haciendo interpretaciones sociológicas, en lugar de hacerlo en primera persona) hablar en tu propio nombre, crear un espacio afirmativo en la conversación para vos con claridad. Es decir, dejar de jugar como si estuvieras afuera de la cancha, interpretando el partido, para ser un jugador activo con movimientos claros y visibles, y parte de un equipo; que se vea con quién jugás y cuál es el juego, pero esto representa una situación difícil.

Confirman que en los dos casos las hipótesis podrían ser útiles para comprender a cada uno en su propia singularidad. Conversan sobre circunstancias de la historia que involucran a las familias extensas.

Nora quería tomar apresuradamente una decisión sobre un tema pendiente en ese momento, se queja de los tiempos de Felipe y de que no considerara sus argumentos. Nora no había asistido a reuniones clave referidas al tema en cuestión y había aceptado ser informada por él; al mismo tiempo que quería tomar decisiones, como no había podido darse el tiempo para participar, pensar y procesar, luego dejaba la decisión en manos de Felipe y de hecho quería que Felipe la implementara en su ausencia. Felipe, a su vez, resolvía aquello que le parecía adecuado, sin registrar lo que Nora necesitaba, en este caso más información; en este juego, en lugar de pasarse la pelota como jugadores de un equipo, terminaban pasándose recíprocamente la “papa caliente”. Es decir, podía tomar él solo la decisión –porque lo prefería y la pelota estaba de su lado– y luego quejarse por el maltrato si Nora no estaba satisfecha. Nora, quien se quedaba afuera de los circuitos de información, quería tomar la decisión e irse en el momento de implementarla. La terapeuta sugiere revisar este procedimiento antes de avanzar con la venta [*se utilizan diversas metáforas para referirse a los diferentes juegos: en equipo y de inculpação*].

Al final de la tercera sesión nos despedimos por varias semanas ya que Nora parte de viaje. La terapeuta pregunta si han registrado cambios y, si sí, qué sucedió. Reportan que sí, que se llevan mejor. También pregunta si consideran que podrán implementar los cambios experimentados, si les queda algo pendiente en relación con

los mismos. La terapeuta pregunta a Nora si cree que podrá implementar los nuevos recursos en el encuentro con la hija [*construcción del futuro cercano y significativo*].

Reorganización familiar posdivorcio

La familia que consulta fue derivada por una institución educativa. La información disponible sobre la familia, previa a la entrevista, era mínima: una hija estaba en tratamiento individual, había repetido el grado, los padres estaban separados y la familia necesitaba una derivación a terapia familiar. Asistieron María (la madre, 34), Analía (la hija, 10) y Joaquín (el hijo, 4).

T.: ¿En qué pensó que esta entrevista podía serle útil?

M.: Quisiera mejorar mi relación con Analía y sentir menos desánimo. [*La respuesta contiene agencia e intención, y aparece como nodo temático el cuidado de la relación con la hija y de sí misma*] (Mientras habla, los dos niños juegan atentos a la conversación.) Hace poco más de dos años me separé de mi marido porque consideré que la separación era beneficiosa para los chicos (...) Volví a vivir con mi madre, que me ayudó mucho. (Durante todo el relato su expresión es de agotamiento, de dolor, se percibe una cierta desorientación.) Mi ex marido no contribuye económicamente. Para sostener a mi familia tengo dos trabajos y cuidado de los niños; trabajo 28 días por mes en dos trabajos. Estuve muy mal, muy desanimada, me he sentido muy cansada, tomé medicamentos hasta que decidí que no era un buen ejemplo para los niños, que ellos eran pequeños y necesitaban mamá por mucho tiempo. Ahora estoy mejor, aunque todavía a veces tengo problemas y de vez en cuando tomo medicamentos. [*María presenta un relato en el que vincula sus roles de madre y esposa, y su preocupación y responsabilidad por los hijos. Los nodos centrales son la relación con Analía, la expresión del cariño y su estado de ánimo. Incluye aspectos del cuidado de los niños que serán recuperados por la terapeuta para resignificar las nociones de cuidado y cariño. En un proceso generativo se está atento a aquello que siembra posibilidades y puede ser cosechado como alternativa, a los comentarios que pueden convertirse en nodos temáticos que abran alternativas. En relación con su estado de ánimo refiere variaciones y en estas situaciones es importante reconocer cuáles son los recursos que encontró para transitar exitosamente desde el desánimo hasta el ánimo. El eje de esta entrevista es una transformación narrativa que le permita recuperar sus recursos, reciclar significados estereotipados del cuidado materno y reconocer la diversidad de su tarea como madre en la transición posdivorcio hacia la jefatura de familia.*]

T.: ¿Cómo pudo pasar del desánimo a estar mejor, qué la ayudó? [*La intervención indaga cuáles son los recursos que implementó y puede recuperar de sus esfuerzos por estar mejor. También invita a la consultante a reconocer sus saberes (saber qué/cómo/acerca de)*]

M.: Poder conversar con mis compañeros de trabajo, hacer bromas con ellos, olvidarme, dejar de pensar todo el tiempo. De vez en cuando me siento desanimada.

T.: Cuando se siente desanimada, ¿qué la lleva a sentirse así? [*Saber acerca de la diferencia entre procesos y contextos que construyen ánimo o desánimo, puede convertirse en un recurso, en un conocimiento transformativo.*]

M.: Cuando me siento muy cansada y todo en el trabajo me resulta demasiado pesado (indica corporalmente su cansancio). (...) El problema con Analía consiste en que no puedo darle cariño (hace el gesto de acariciar). El padre puede darle cariño y tengo miedo de que me deje y se vaya con él cuando sea más grande. Analía está demasiado apegada a él. La psicóloga que veíamos nos hacía sentar juntas y me hacía acariciarla; ahí podía, pero después en mi casa no podía, era igual. [*Presentación del*

dilema problemático: la cultura y los expertos sugieren que se expresa el cariño de una única manera, frente a la cual madre e hija no pueden resignificar o construir opciones. Manifiesta el temor de perder a su hija como resolución del mismo. Los comentarios presentan una narrativa de identidad negativa.]

T.: ¿Qué cree que vuelve difícil para usted acercarse a Analía? [*La terapeuta invita a explorar su experiencia, deconstruir el problema, la relación, y el dar cariño.*]

M.: Siempre me habla del padre y yo no puedo, no la puedo escuchar porque no puedo oír hablar de él. Lo quise demasiado, pero me hizo cosas terribles delante de ella. Lo dejé por los niños y ahora me siento muy enojada con él. [*Deconstruye y elabora el contexto y la dificultad.*]

T.: Si Analía no le hablara del papá o él no estuviera –casi como en el medio– (hace un gesto con las *manos* indicando un espacio entre ambas), ¿le resultaría más fácil? [*Explora las condiciones de posibilidad para transformar el dilema problemático en evolutivo.*]

M.: Sí (asiente con la cabeza).

T.: ¿Podría usted considerar que una mamá que trabaja mucho, que tiene dos trabajos durante 28 días al mes para mantener a sus hijos, es una mamá que se preocupa por sus hijos, que los cuida? [*Topicaliza comentarios realizados por la madre anteriormente en la sesión y los organiza en una visión acerca de las diferentes maneras de cuidar a los niños y avanza un nodo hacia la construcción de una narrativa de identidad positiva.*]

M.: (Asiente con sorpresa, sonrío con agrado.) [*La madre reconoce y acepta esta posibilidad como una apertura. La terapeuta reconoce la aceptación de esta resignificación como un camino posible. Se conforman así circuitos reflexivos de reconocimiento y evaluación de aquello que se construye en el proceso, estos mojonos van construyendo el proceso.*]

T.: ¿Podría usted considerar que cuando usted se cuida está cuidando a la mamá de los niños y que –como usted dijo– los niños necesitan mamá por un tiempo y entonces es importante que usted se cuide? [*Retoma y reelabora comentarios anteriores de la madre y los convierte en un nodo acerca de que el cuidar de los niños implica el cuidado personal de la madre. Expansión de la narrativa de identidad positiva.*]

M.: (Asiente con una sonrisa más amplia.) Nunca lo había visto de esta manera. [*Una alternativa comienza a cristalizar como una nueva óptica*]

Carla: los espacios personales en una familia ensamblada²

Los padres de Carla se divorciaron cuando ella tenía dos años. El papá (Pablo) se volvió a casar con Estela, también divorciada, quien tiene una hija, Lili (12 años), y nacieron Luciano (3 años y 6 meses) y Manuel (2 años y 6 meses). La mamá (Zulema) piensa que Carla está muy celosa de estos hermanos y molesta porque, en la casa del padre, Carla comparte la habitación con Lili que no la deja participar de su decoración, ni ocupar con sus cosas. Carla vive con su madre, Roberto, María y, quincenalmente, con Juan (13 años) y Julia (15 años) (hijos de Roberto). Cada uno tiene su propio cuarto. Juan y Julia conviven con su madre, suelen quedarse en casa de Carla los fines de semana previstos –cada 15 días– y también permanecer por más tiempo por motivos relacionados con vacaciones, estudios y ocasionales peleas con su madre. Hay acuerdos claros entre todos los adultos acerca de las modalidades y frecuencia de los encuentros y

² La terapeuta es la Lic. María Elena Gandolla de Czertok (Fried Schnitman y Gandolla de Czertok, 2000).

salidas, así como reglas de organización –no estrictas, que todos comparten y cumplen– referidas a la convivencia familiar. Las descripciones que hicieron, tanto Carla como su madre, llevan a pensar en una familia numerosa bien avenida. [*Situación familiar: familia ensamblada con 7 hijos de cuatro matrimonios diferentes*]

La madre refiere que está preocupada porque “Carla está como ausente, mira mucha televisión, está como ‘colgada’, se comunica sólo para demandar o cuando está enojada (...) ha tenido algunos reveses con sus amigas, se sentía excluida...” [*Calidad de la conexión y comunicación familiar y con los pares*]. “Siempre fue una nena más bien callada, pero siempre se integró bien en todos lados –en la escuela, en el deporte, con los compañeros, con la familia–, siempre se ha llevado bien con todos. El año pasado empezó a estar así, más callada, menos cariñosa y desganada. También su maestra lo notó, nos citó y dijo que no la veía bien y rendía menos de lo que podría, sus cuadernos estaban desprolijos, y había dificultades con la letra...” [*La preocupación de la escuela con relación a su rendimiento y desarrollo motiva una primera consulta.*] Siguiendo su sugerencia le hicimos un psicodiagnóstico y nos informaron que Carla está muy defendida y que había puntos ciegos en la historia de vida que escribió. No había incluido el nacimiento de los dos hermanos más chicos, hijos del nuevo matrimonio de su papá, y tampoco había incluido a Juan (13 años) y Julia (15 años), hijos de Roberto –pareja actual de la madre– con los que conviven y se han integrado bien.

En el fragmento que incluimos a continuación la terapeuta trabaja con Carla la relación con sus pares y contribuye a que la niña incremente sus saberes y desarrolle recursos para conectarse consigo misma y con otros significativos; registrar y expresarse en sus deseos y necesidades iniciando acciones competentes.

En la entrevista Carla relata sus paseos, comenta su malestar con las compañeras que a veces no la invitan, o lo hacen a último momento. Hablamos acerca de cómo saben sus amigas que para ella es importante que la incluyan. [*La pregunta de la terapeuta topicaliza estos comentarios en tema central (nodo): cómo saben los otros que para ella es importante ser incluida, e inicia la inclusión del otro real o virtual en el diálogo.*]

T.: Vos a veces hablás conmigo casi como en secreto, y eso que acá estamos solas. Y vos hablás como si me estuvieras diciendo: ¡¡Cuidado las paredes oyen!! (me mira sorprendida y riendo). [*La metáfora las paredes oyen, una metáfora relacional, resulta útil para reconocer alternativas en sus relaciones; el diálogo reflexivo con sus propias producciones la ayuda a preguntarse cómo incluye a otros. Esta inclusión le permitirá trabajar estas relaciones.*]

T.: Contáme ¿es peligroso hablar? ¿oyen las paredes?

C.: Seguro, todo el tiempo OYEN LAS PAREDES.

T.: ¿Cuántas veces no llamás vos por teléfono a tus amigas, o hablás poquito y muy seria para que nadie se entere de tu vida? ¿Qué pensarán ellas de tus silencios? [*La terapeuta sostiene el procedimiento de expandir los diálogos internos y externos que incluyen tanto a Carla como a los otros. La terapeuta y Carla comienzan a construir conversaciones virtuales, y a resignificar conductas y relaciones. A partir de los comentarios se van conformando nuevos nodos.*]

C.: Pensarán que no me importan. [*Las voces de los otros comienzan a cobrar forma.*]

T.: ¿Y eso sería bueno o peligroso averiguarlo? [*Indaga la posibilidad de experimentar e incluir acciones futuras.*]

Carla sonrío, con gesto burlón y anuncia que cuando regrese a su casa va a llamar a una compañera para proponerle estudiar juntas. [*Carla propone acciones futuras.*]

Le pregunto si le gustaría hacer ese llamado ya mismo, desde mi consultorio. La acompaño a mi escritorio, llama, y su amiga no está. Le pregunto ¿no tenés otra? ¿te gustaría probar? En el siguiente llamado acuerda un encuentro. *[La terapeuta propone un pequeño experimento y una puesta en acto de las mismas que incrementará su saber hacer. En el tramo siguiente, cuyo tema son las preferencias de Carla, el ejemplo incluye una secuencia que involucra aprendizaje reflexivo y enlaces de distintos tipos de saberes como herramientas generativas. Saber qué, saber cómo y saber de sí en contexto, se enlazan en comentarios que se convierten en nodos de esta trama. En este aprendizaje, progresivamente, se configuran Carla como un sujeto agéntico y una subjetividad que admite la expresión de preferencias individuales.]*

Carla a menudo solía responder a alguna de mis preguntas sobre sus preferencias diciendo “me da lo mismo”. Le pedía entonces que me describiera las opciones y yo jugaba a adivinar cual era la que más le gustaba y porqué. A veces, asombrada, me preguntaba “¿Cómo te diste cuenta?”; otras, enfurruñada, respondía: “¡Ni ahí!”

T.: Vos querés saber qué escucho, qué veo y qué pienso cuando me doy cuenta; te parece que yo adivino, como si leyera tus pensamientos.

C.: Quiero saber cómo lo pensaste.

T.: Hay muchas cosas que hacés: hablás con un tono de voz diferente, cuando estás contando algo que te gusta más, lo contás con más detalles, movés las manos, el cuerpo, sonreís. Por eso, alguien que te conoce, puede darse cuenta que cuando vos decís “me da lo mismo”, ¡ni ahí! te da lo mismo. (Carla se ríe y jugando oculta su rostro con las manos.) *[Reconstrucción de los indicadores que le permiten incrementar su saber cómo, su saber qué, su saber decir acerca de respecto de otros, así como de su saber de sí en contexto.]*

T.: Ahora te pregunto yo. ¿Quiénes son las personas que más rápido adivinan lo que de verdad querés, lo que no te gusta, o lo que no te animás a proponer? *[Recicla el conocimiento de la niña y la guía en un proceso de descubrimiento.]*

C.: Mi mamá y mi hermana se dan cuenta.

T.: ¿Alguien más?

C.: Sí, mi abuela.

T.: Y para vos, con vos misma, cuando elegís decir “me da lo mismo”, y los otros no se avivan, ¿qué pasa?

C.: No sé... no me gusta... pero tampoco me gusta decir... *[Expresa una preferencia base para una subjetividad distinta en la que se incluye el saber qué y el saber de sí en contexto.]*

M.: Qué tal sería practicar y decirlo, primero para vos misma. ¿Me da...? ¿Qué me da...? ¿Me da mucho, poquito o nada...? ...las paredes no oyen los pensamientos. *[Pequeño experimento como base para una nueva práctica en la reiteración de uso.]*

La construcción de la metáfora “las paredes oyen”, fue creciendo en múltiples significados, desde el inicial que expresaba su malestar pensando que “todos” podían escucharla cuando hablaba por teléfono y sentía “que se metían en su vida”, podían saber cosas que ella no quería compartir, o le quitaban el placer y la libertad de ser ella la que decidía cuánto, cuándo y a quién contar. Hablamos de cómo solucionarlo de un modo práctico, y también de lo complicado que era este estilo de saber acerca de sí misma y de los otros, sin preguntar, ni ser preguntada. *[Las paredes oyen se conforma como un núcleo, un atractor que se expande y aglutina significados, se enlaza con lo que desea y elige compartir o mantener como privado, con los recursos disponibles y aquellos de los cuales podría disponer para pilotear estas situaciones vitales. Cómo solucionarlo de modo práctico incrementa su saber y contribuye al desarrollo de una*

narrativa de sí misma que incluye agencia e intención. Una estructura externa se enlaza con otras interacciones.]

Con la metáfora “las paredes oyen” y juegos de palabras con “me da lo mismo”, construimos muchas conversaciones, serias, íntimas, divertidas, que a veces nos llevaban a conclusiones absurdas, en un juego espiralado de “decires” difíciles de describir y transcribir.

El diálogo con el cuerpo: la encopresis de Gastón³

Se trata de un niño de 6 años con recursos cuyo problema encapsulado es que no ha podido controlar la caca, tema acerca del que no se puede hablar, bloqueando así su posibilidad de aprendizaje y de transferencia de sus conocimientos acerca del cuerpo adquiridos en otras áreas de su vida. En este proceso terapéutico, la terapeuta expande los recursos para el registro de las señales corporales y el diálogo consigo mismo. Se pasa de una teoría de la recepción a una de la construcción de la respuesta en el escuchar; esto es lo que un observador co-participante –como es un terapeuta– realiza en el proceso de participar y construir. También trabaja favoreciendo circuitos de aprendizaje. Reencuadra el problema y la solución como evolutivos, y le ayuda a reciclar sus recursos para el diálogo con su propio cuerpo. La terapeuta lo acompaña en la construcción de recursos que le permitan un mejor desempeño: a resolver en contexto aquello que tiene urgencia.

Los padres consultan por indicación de su pediatra. Lo describen como un niño inteligente, alegre, curioso, siempre activo, simpático, que no es caprichoso, juega mucho, tanto solo como con sus compañeros o con los adultos.

El único problema es que todavía no puede controlar la caca y les avisa preocupado diciendo: “se me escapó”. Acepta sin rodeos higienizarse y cambiarse la ropa. No quiere que se hable de este tema con nadie.

Así transcurren tres encuentros en los que juega, dibuja, imita con gracia y picardía a algunos personajes de la televisión, a sus maestros, a la abuela, etcétera. Se crea un clima afable y cordial, nos reímos, me nombra seguido para contarme o preguntarme cosas. **Vigila atentamente a la madre cuando, después de algún momento de silencio, ella inicia alguna conversación (pienso que lo hace para impedir que hablemos de la caca).**

En la entrevista siguiente, después de escuchar como otras veces los acontecimientos de la semana, le digo que **hay un tema respecto del cual yo sé que le ha pedido a su mamá que no se hable. Pero que a mí me preocupa, igual que a todos, y no tenemos mucho tiempo más para ocuparnos de arreglarlo.** [*La terapeuta cambia el curso de la conversación elaborando a partir de un comentario de los padres un tema nuevo: es un tema preocupante, con cuánto tiempo cuentan para arreglarlo. Contribuye así a construir una visión a futuro.*]

T.: Ahora **vos y tus compañeritos están todos iguales**, empezando el primer grado de la escuela, hay algunos de los que ya sos amigo desde el Jardín, otros nuevos de este año y, seguramente, a todos les pasan cosas. Tal vez algunos se hacen “pis”, otros extrañan y lloran, les duele la panza, o quieren regresar a sus casas, o no tienen ganas de ir a la escuela, se aburren de estar sentados, se cansan de escribir. [*La terapeuta introduce un tema nuevo, el inicio de la primaria y las reacciones de los otros niños, que reencuadra evolutiva y socialmente la problemática de Gastón; hay ciertas*

³ La terapeuta es la Lic. María Elena Gandolla de Czertok (Fried Schnitman y Gandolla de Czertok, 2000).

tareas y momentos que dan trabajo a los niños, quienes lo expresan de diversas maneras. Gastón lo toma y se produce una sucesión de comentarios elaborativos.]

Me escucha atentamente, asiente y confirma que es verdad, que todas esas cosas pasan, me mira sorprendido y me pregunta:

G.: ¿Y vos, cómo sabes? [*Confirma su participación y permite que la conversación continúe; es una respuesta muy diferente a la de clausura inicial, o del control hegemónico del canal.*]

M.: Porque conozco mucho a los chicos y sé que es muy difícil aprender tantas cosas nuevas, todas juntas. (A continuación, **Gastón relata las diversas dificultades que tuvieron y tienen algunos de sus compañeritos.**) [*Elabora confirmando con diversos comentarios.*]

M.: Sí, no son cosas lindas y con vos tenemos que **apurarnos para que aprendas a dejar tu caca en el baño, de lo contrario, me parece que no vas a estar cómodo...** [*La terapeuta enlaza nodos temáticos ya establecidos –el contexto temporo-espacial, la escolaridad– y los encuadra en términos de recursos para su propio cuidado y comodidad. A continuación se inicia una secuencia en la que para Gastón resulta posible aprender revisando sus propios procesos reflexivamente. Enlaza el reconocimiento de señales, indicadores y saberes. Cuando el niño sabe qué sabe y cómo lo sabe, puede saber sobre el saber y transferir su conocimiento.*]

G.: ¡No puedo, yo no sé, se me escapa!

T.: (Después de un momento de silencio:) **Sabés cuando** tenés hambre? (Gastón sigue en silencio) [*Comienza una secuencia donde la terapeuta ayuda al niño a reciclar sus recursos y conocimientos acerca de lo que su cuerpo le dice.*]

T.: ¿**Sabés cuando** tenés frío?

G.: Sí.

T.: ¿**Sabés** cuando tenés sueño, cuando tenés calor, cuando tenés sed, cuando te pica un mosquito?

G.: Sí.

T.: ¿**Sabés por qué sabés?** [*La terapeuta propone un nuevo tema a través de una pregunta.*]

G.: No...

T.: **Porque tu cuerpo te avisa.** Todos tenemos un cuerpo que avisa y una panza que avisa cuando quiere salir la caca, y entonces vamos al baño, la dejamos allí y listo... Y a vos, ¿por qué será? ¿Tu panza a vos no te avisa? ¿O será que vos no la escuchás? [*Sintetiza y lo pone en diálogo con su propio cuerpo.*]

G.: Sí, la esucho.

T.: **Entonces ¿qué te parece si estás atento y cuando la panza te avise, CORRÉS y le GANÁS, y dejás la caca en el baño como hacemos todos?** [*Le ayuda a reciclar sus recursos y a ponerlos en acción.*]

Las dos entrevistas siguientes transcurren como siempre, aparecen algunas quejas, acerca de que jugar con la abuela es aburrido porque siempre lo deja ganar. Hablamos de pensar soluciones: una sería salir junto con la abuela a buscar juegos nuevos, igual de difíciles para los dos.

En la entrevista siguiente, llego a su encuentro, él está parado en el tercer escalón de una escalera por la cual desde la sala de espera se accede al consultorio, y me llama con voz vibrante:

G.: **¡Mariel! ¡Mariel! (triunfador, continua:) ¡Le gané! ¡Le gané para siempre!** [*En un proceso generativo se promueve la restauración de las capacidades; se trabaja con los logros considerando que las personas pueden reconocerse a sí*

mismas como sujetos proactivos en la resolución de sus problemas. En secuencias posteriores el niño es capaz de resolver otras situaciones con los recursos adquiridos.]

De las voces a la narración

Las herramientas y perspectivas propuestas por este artículo resultan de utilidad para analizar conversaciones terapéuticas, más allá de la adhesión o no del terapeuta a la perspectiva presentada. Bavelas y colaboradores (2003) sugieren que las preguntas son habitualmente tan útiles porque una de las principales funciones es introducir nuevas presuposiciones contenidas en ellas. Esto es, a partir de ellas es posible presentar nuevas ideas sin afirmarlas directamente. Consideramos a estos movimientos como introducciones de tópicos novedosos por parte del terapeuta. Los autores también señalan que ya sea preguntando, afirmando o utilizando otras formas conversacionales, el terapeuta debe elegir las palabras precisas entre todas aquellas disponibles. La elección léxica –un término técnico para este aspecto del discurso–, la selección sistemática del fraseo –la formulación– y su influencia potencial para el receptor son herramientas esenciales de la conversación, así como lo son las relexicalizaciones –generar nuevas formulaciones construidas como alternativas diferentes de las existentes– que promueven perspectivas diferentes. Coincidimos con Bavelas en que el uso de estas herramientas es inevitable y por lo tanto debería ser explícito. El terapeuta no puede evitar la influencia al micronivel en la terapia, lo opción está dada por los tipos de relaciones que se construyen a través de su influencia. Si son deliberadas y respetuosas, si se ajustan a los propósitos de los consultantes, sobre esto sí tiene control, necesita monitorear el efecto y actuar responsablemente. Para ilustrar esta perspectiva, analizamos un breve fragmento. En esta consulta de Peggy Penn (2001) podemos observar la importancia de los innovaciones de tópicos iniciados por la terapeuta: la terapeuta construye una voz (*hipotética*) que desea confiar a partir de la dificultad para confiar y la propone a la pareja. Transforma mediante una metáfora esta voz en un preciado regalo y pregunta de qué manera dar y recibir este regalo transformaría la relación. Penn sugiere que de una voz que surge en lo conversado durante una sesión, se pasa a construir, una vez presente dicha voz, una nueva narración. Desde nuestra perspectiva nos focalizamos en la manera en que se construye la voz, el diálogo que la construye, su transformación en un regalo mediante la utilización de una metáfora relacional y qué implicaciones tendría para la relación. Todos estos movimientos son iniciados por la terapeuta, quien propone estos temas a través de preguntas. La secuencia está marcada por nuevos tópicos propuestos por la terapeuta y la manera en que finalmente emerge una nueva trama narrativa.

Cada miembro de la pareja consultante tiene una enfermedad, pero, a juzgar por su apariencia uno jamás lo diría: ambos son personas muy bellas y se sienten contentos de haberse encontrado. Tienen algo más de cuarenta años, y ambos estuvieron casados previamente. En este momento, sienten furia uno hacia el otro. Ann protesta y pregunta llorando para qué ha de continuar en la relación si no puede ayudar a su marido; siente, pues, que su función es hacer que él se sienta mejor. Él acaba de decirle que no puede hacer lo que ella quiere; no es igual a ella, y una buena parte del tiempo se siente mal. Pasan unos minutos en silencio y luego Kevin comienza a llorar. Dice que nunca aprendió a confiar en nadie, y ni siquiera ahora confía en que Ann no habrá de abandonarlo. Por detrás de la conversación entre ellos, está su creencia de que por más que Ann parezca cariñosa y dispuesta a ayudarlo, también ella lo dejará. Kevin contrajo el sida contagiado por su primera esposa, quien le ocultó que tuviera la enfermedad. Poco después de ese primer matrimonio nació un bebé, pero desgraciadamente tenía

sida y murió siendo muy pequeño. *Reflexiono y pregunto si no habrá dentro de él una voz que desea confiar en alguien.* Si Kevin verbalizase esa voz o la pusiera por escrito, ¿a quién elegiría para que lo escuche? Le dice a la terapeuta:

K.: Elegiría a mi nueva esposa.

T.: ¿Cómo piensa usted que ella reaccionaría si le diera el regalo de su voz que desea confiar? [*metáfora relacional*]

K.: Estaría conmovida y dispuesta a ayudarme.

T.: Y si ella estuviese conmovida y dispuesta a ayudarlo, ¿de qué manera les afectaría esto a ustedes?

K.: Tal vez nos acercaría.

Kevin dijo que si le escribiese una carta a su mujer y le contase en ella su deseo de confiar, eso podría contribuir a generar confianza mutua en ambos. En ese momento debimos interrumpir la sesión, pero yo sabía que retomáramos la cuestión. Veía emerger en Kevin una nueva historia acerca de la confianza. De hecho, le escribió a Ann y ésta le respondió tal como él pensó que lo haría.⁴

Cualidad generativa de la conversación: posibilidades emergentes

Los procesos emergentes son estructuras de comprensión humana, imaginativas y transversales, que influyen en la construcción de las significaciones y cursos de acción. Estas posibilidades emergentes pueden constituirse en nodos generativos y adquirir – mediante enlaces, a través de su uso– un espacio expandido en las relaciones sociales y permiten captar relaciones novedosas. Si estas posibilidades emergentes se consolidan como ópticas privilegiadas, ofrecen una nueva visión de la situación y cursos de acción inéditos.

Al trabajar con lo emergente, el proceso terapéutico se focaliza en la manera en que se va creando un trazado [*plot*] o diseño alternativo. Este diseño alternativo es creado contextualmente, en la especificidad de cada proceso, siguiendo la exploración de nuevos nodos temáticos y enlaces posibles, que van tejiendo tramas alternativas. Se abre un campo de estudio de transformaciones en las que se pueden discernir redes abiertas, totalidades que se van tejiendo en el tiempo y que sintetizan novedosamente circunstancias heterogéneas, interacciones, resultados buscados o aleatorios en el marco de los objetivos y parámetros del proceso mismo. Así, el proceso terapéutico está encuadrado por aquello que los consultantes expresan como propósito de la terapia y se va construyendo en el proceso.

Conflictos y estrategias

Es necesario que el profesional permanezca atento a cómo las personas manejan los conflictos en cada momento: desde la desorientación hasta el trabajo conjunto en la integración de posibilidades novedosas. Es posible que en algunas circunstancias los participantes no puedan dirimir el marco o los términos de las contradicciones, que estén desorientados y esto les impida formular en forma sistemática los temas problemáticos a considerar o los cursos de acción posibles; también que no puedan reconocerse a sí mismos como parte activa de la construcción de posibilidades debido a las contradicciones en las que están envueltos (Baxter y Montgomery, 1996; Fried Schnitman, 1986, 1987, 1989a-b; Fried Schnitman y Schnitman, 2000c).

⁴ Este fragmento se reproduce con autorización de la autora (Penn, 2001).

Cuando las personas están desorientadas, las contradicciones les parecen inevitables, negativas o inmodificables. Como resultado de esta situación, ven su mundo social confuso, plagado de ambigüedades e incertidumbres. Quedan entrampadas en un escenario de opciones problemáticas, que reiteran pasiva o activamente y, en ocasiones, manifiestan con la ambigüedad de sus respuestas. En estos casos, la intervención del profesional para clarificar los marcos y opciones puede orientarse a facilitar el reconocimiento de los temas en cuestión, la comprensión de sí, del otro, de los contextos, de las diferencias, de las posibilidades emergentes.

En otras ocasiones, si bien los participantes toman una posición activa frente al conflicto, no se orientan en el rumbo adecuado: se involucran pero jerarquizan algún aspecto parcial de la contradicción o conflicto, y pueden llegar hasta la negación de aspectos importantes de los temas en cuestión o del otro. Realizan búsquedas forzadas de consenso en aspectos parciales o insisten en sostener el conflicto incrementando las escaladas y la desorganización, o produciendo respuestas nuevas pero inadecuadas al contexto o al problema. En estos casos la intervención del profesional necesita orientarse hacia una comprensión sistémica de la situación atrayendo la atención hacia otras maneras –disponibles o posibles– de considerar el conflicto y los caminos para su resolución, y ayudando a los consultantes a reconocer otras posibilidades. Así, sosteniendo abierta la posibilidad de diálogo, el profesional facilitará las posibilidades que reciclen, vinculen, transformen o creen maneras novedosas.

Las personas expresan sus intentos de reorganizarse y su imposibilidad de consolidar consistentemente las nuevas perspectivas y posibilidades de acción. Pueden aparecer alternativas adecuadas que no logran establecerse y se diluyen. La oscilación resulta algunas veces de la dinámica del proceso mismo; otras, es el resultado de privilegiar –en determinado momento o contexto– algún aspecto del conflicto. En este caso, la estrategia de intervención se orienta al reconocimiento y valoración de las innovaciones implementadas y a facilitar su expansión, promoviendo el reconocimiento de indicadores que manifiesten las ventajas sobre las viejas pautas. En otras ocasiones, en cambio, es preciso focalizarse en las condiciones necesarias para expandir el diálogo y apoyar la coordinación alternativa entre los participantes.

Otras intervenciones transforman los dilemas problemáticos en dilemas evolutivos, aquellos donde las opciones abren un campo en el que el cambio y la creatividad se vuelven posibles. En algunos casos, buscan un compromiso; en otros, resuelven la contradicción pragmáticamente, la transforman, la contienen o la celebran. Los dilemas evolutivos que abren cursos de acción están diseñados de muy diferentes maneras. En ocasiones, todo compromiso implica una síntesis que responde parcialmente a cada participante. Otras veces, se transforma el modo de expresar la contradicción o se la reencuadra mediante una formulación alternativa cuyas polaridades se contienen recíprocamente. A veces son excluyentes pero las diferencias opciones y consecuencias resultan claras.

También es posible construir fórmulas para la acción, improvisaciones pragmáticas que trascienden la contradicción sin alterar su presencia. Los participantes pueden aceptar y reafirmar su reconocimiento y/o aceptación de que las polaridades en contradicción no pueden ser reconciliadas, pero se reconocen a sí mismos como sujetos-agentes; asumen –y a veces celebran– la diversidad o riqueza presentada por cada polaridad, tolerando la tensión que presenta el desafío o la necesidad de coordinar. Los participantes son capaces de confrontar simultáneamente fuerzas en oposición sin llegar a compromisos y sin diluir el conflicto. En estas instancias el profesional facilita el reconocimiento de los diversos cursos de resolución posibles, explorando con los

consultantes sus preferencias y deliberando sobre las ventajas y desventajas de cada uno de ellos.

Un proceso generativo opera con un diseño en espiral en el que el reconocimiento de un plan, la observación y la reflexión acerca de las acciones que lo materializan, permiten ajustar y recrear estrategias de intervención y acción. Se trata de un proceso que avanza de manera cíclica hasta alcanzar una resolución que los participantes evalúan adecuada para sí mismos.

Algunas consideraciones terapéuticas

Esta sección incluye sólo breves consideraciones elaboradas en un marco más abarcativo de los procesos de cambio (Fried Schnitman, 1987, 1989a-b, 1994). Se podría plantear que una posibilidad de ayudar a los consultantes –sean familias, parejas o personas– a salir del *impasse*, mediante el diálogo terapéutico, es facilitar el cuestionamiento y la exploración de las perspectivas alternativas de la familia y sus miembros; a partir de éstas podrá desarrollarse una base de consenso más adecuada para una reorganización.

Las intervenciones terapéuticas que pueden facilitar el desarrollo de este tipo de consenso tienden a:

a) Contextualizar evolutivamente la crisis, el disenso, y las diferencias, aclarando a través de las observaciones del terapeuta, la discontinuidad temporal entre la organización pasada, la situación actual y posibles devenires.

b) Facilitar la exploración de constricciones intra e interpersonales con el propósito de aclarar los aspectos negativos así como las ventajas para la familia de las soluciones pasadas.

c) Explorar las posibles alternativas actuales, sus desafíos, aspectos positivos y negativos para aclarar el dilema presentado por el cambio.

d) Investigar las ventajas evolutivas personales y familiares que podrían surgir de las nuevas alternativas.

La actividad terapéutica toma como punto de partida el sentir de los miembros de la familia, sus interacciones, observaciones y creencias; busca insertarse en la visión del mundo aportada por la familia explorando paradigmas alternativos y nuevas perspectivas que no incluyan comportamientos sintomáticos. El terapeuta introduce perspectivas que pueden ser descritas como diferencias significativas referidas a las observaciones planteadas por la familia y analiza sus consecuencia. Las intervenciones propuestas tienden a facilitar la organización de interacciones y premisas que ofrezcan una ventaja evolutiva permitiendo a la familia reorganizarse.

El *timing* y la intensidad son importantes tanto en el desarrollo de la crisis como en su resolución. Las nuevas alternativas no se establecen de una vez para siempre y de una sola movida, sino que se establecen en áreas limitadas para expandirse después, si cobran suficiente fuerza. Es de esperar que haya competencia entre perspectivas previas y las nuevas alternativas que se plantea una familia. Desde ese punto de vista es necesario plantear la necesidad de un conjunto de intervenciones complementarias que tenderían a cuestionar el mantenimiento de las premisas y acciones previas. Por eso, muchas veces en el proceso de modificación de una familia hace falta pasar por un proceso que facilite el cuestionamiento, las dudas que plantea o el bloqueo de las premisas y acciones previas. Esto puede suceder espontáneamente o en el proceso terapéutico.

Cierre y apertura

Los procesos generativos tienen el potencial de resolver conflictos, transformar relaciones y personas ayudándolas a afrontar circunstancias difíciles o problemáticas, tender puentes entre las diferencias en medio de conflictos, construir posibilidades de coordinación y promover formaciones sociales novedosas, expandiendo el aprendizaje y la creación de posibilidades inéditas. Respondiendo a los desafíos de tornar esta visión una realidad práctica, restaura la visión de personas como sujetos-agentes que pueden apoyarse en su capacidad de aprender e innovar para manejar los problemas que la vida les presenta, reconocer y tener empatía por los problemas de los otros y colaborar en la búsqueda de alternativas.

Las posibilidades no están necesariamente allí, disponibles, ya dadas. Es nuestro desafío descubrirlas, facilitarlas, crearlas de dominio en dominio, sobre la base de coordenadas y procedimientos que permitan su emergencia, como se puede apreciar en las viñetas clínicas que se incluyen e ilustran la aplicación de esta perspectiva en el trabajo con familias, parejas y personas. Como todo proceso generativo también éste es a la vez pragmático y reflexivo, un punto de partida y un trazado que se construye en el proceso mismo, todo punto de llegada abre posibilidades para nuevas transformaciones. Es una tarea de cierre y apertura permanente, una tarea abierta.

Referencias bibliográficas

- Andersen, T. (1989), *El equipo reflexivo. Diálogos y diálogos sobre los diálogos*. Barcelona: Gedisa.
- Anderson, H. y Goolishian, H. (1988), Los sistemas humanos como sistemas lingüísticos: implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar. *Revista de Psicoterapia*, II (6-7).
- Bamberger, J. y Schön, D.A. (1991), Learning as reflective conversation with materials, en F. Steier (comp.), *Research and Reflexivity*. Londres-Newbury Park-Nueva Deli: Sage Publications.
- Bateson, G.; Jackson, D.D.; Haley, J. y Weakland, J. (1956), Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1, 252-264.
- Bavelas, J.B.; Coates, L. y Johnson, T. (2000). Listeners as co-narrators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 941-952.
- Bavelas, J.B.; McGee, D.; Phillips, B. y Routledge, R. (2003), Microanálisis de la comunicación en psicoterapia. *Sistemas Familiares*, 19 (1-2), 23-41.
- Baxter, L.A. y Montgomery, B.M. (1996), *Relating: Dialogue and Dialectics*. Nueva York: Guilford.
- Berg, I.K. y De Jong, P. (2001), Conversaciones para encontrar soluciones: co-construyendo la idoneidad de los consultantes. *Sistemas Familiares*, 17 (2), 55-74.
- Bethanis, S.J. (1995), Language as action: Linking metaphors with organization transformation, en S. Chawla y J. Renesch (eds.), *Learning Organizations: Developing Cultures for Tomorrow's Workplace*. Portland, Oregon: Productivity Press.
- Boscolo, L.; Cecchin, G.; Hoffman, L. y Penn, P. (1987), *The Milan Systemic Family Therapy: Conversations in Theory and Practice*. Nueva York: Basic Books.
- Deleuze, G. (1995), *Negotiations. 1972-1990*. Nueva York: Columbia University Press. [Trad. Martin Joughin. Trabajo original publicado en 1990]
- de Shazer, S. (1982), *Patterns of Brief Therapy*. Nueva York: Guilford.

- de Shazer, S. (1985), *Keys to Solutions in Brief Therapy*. Nueva York: Norton.
- de Shazer, S. (1994), *Words Were Originally Magic*. Nueva York: Norton.
- Elkaim, M. (1989) *Si me amas no me ames*. Buenos Aires: Gedisa.
- Epston, D.; White, M. y Murray, K. (1992) A proposal for re-authoring therapy: Rose's revisioning of her life and a commentary, en McNamee, S. y Gergen, K.J. (eds.) *Therapy as Social Construction*. London-Newbury Park-New Delhi: Sage Publications.
- Freedman, J. y Coombs, G. (1996), *Narrative Therapy*. Nueva York: Norton.
- Fried Schnitman, D. (1986), Constructivismo, evolución familiar y proceso terapéutico. *Sistemas Familiares*, 2 (1), 9-13.
- Fried Schnitman, D. (1987), Dialéctica estabilidad-cambio: ópticas de la dinámica familiar. *Terapia Familiar*, 6, 115-128.
- Fried Schnitman, D. (1989a), Multiplicidad de la experiencia humana: una perspectiva histórica sistémica. *Revista Interamericana de Psicología*, 23 (1-2), 53-65.
- Fried Schnitman, D. (1989b), Paradigma y crisis familiar. *Psicoterapia y Familia*, 2 (2), 16-24.
- Fried Schnitman D. (1995), Hacia una terapia de lo emergente: construcción, complejidad, novedad, en S. McNamee y K.J. Gergen (comps.), *La terapia como construcción social*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, 253-274.
- Fried Schnitman, D. (1996), Between the extant and the possible. *Journal of Constructivist Psychology*, 9 (4), 263-282.
- Fried Schnitman, D. (1999), Navegando en un círculo de diálogos. *Sistemas Familiares*, 15 (2), 43-53.
- Fried Schnitman, D. (2002a), New paradigms, new practices, en D. Fried Schnitman y J. Schnitman (eds.) *New Paradigms, Culture and Subjectivity*. Cresskil, NJ: Hampton Press, 345-354.
- Fried Schnitman, D. (2002b), Metaphores of systemic change, en D. Fried Schnitman y J. Schnitman (eds.), *New Paradigms, Culture and Subjectivity*. Cresskil, NJ: Hampton Press, 287-300.
- Fried Schnitman, D. (en prensa), Generative instruments for moving beyond conflict in organizations, en D.M. Hosking y S. McNamee (eds.), *Social Constructionist Alternatives to 'Organizational Behavior'*. Será publicado por John Benjamins Publishing Co.
- Fried Schnitman, D. y Gandolla de Czertok, M.E. (2000), Enfoque generativo no trabalho com crianças, en E. Maffei Cruz (org.), *Papai, Mamãe, Você... e Eu? Conversações Terapêuticas em Famílias com Crianças*. San Pablo: Casa do Psicólogo, 263-290.
- Fried Schnitman, D. y Schnitman, J. (1998), Reflexive models and dialogic learning. *Human Systems: The Journal of Systemic Consultation & Management*, 9 (2), 139-154.
- Fried Schnitman, D. y Schnitman, J. (2000a), Introducción. Expansión de contextos, diseños y prácticas, en D. Fried Schnitman y J. Schnitman (comps.), *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos*. Buenos Aires: Granica, 17-28.
- Fried Schnitman, D. y Schnitman, J. (2000b), Contextos, instrumentos y estrategias generativas, en D. Fried Schnitman y J. Schnitman (comps.), *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos*. Buenos Aires: Granica, 331-362.
- Fried Schnitman, D. y Schnitman, J. (2000c), La resolución alternativa de conflictos: un enfoque generativo, en D. Fried Schnitman (comp.), *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*. Buenos Aires-Barcelona-México-Santiago-Montevideo: Granica, 133-158.

- Fried Schnitman, D. y Vecchi, S.E. (1998), Mediación en educación ↔ educación en mediación. *Ensayos y Experiencias. Rev. de Psicología en el Campo de la Educación*, 24, 64-73.
- Fruggeri, L. (2002), Una propuesta de clasificación de las intervenciones a favor de la familia: de los contenidos a los procesos. *Sistemas Familiares*, 18 (1-2), 5-14.
- Jackson, D.D. (1968a), *Communication, Family, and Marriage*. Palo Alto: Science and Behavior Books.
- Jackson, D.D. (1968b), *Therapy, Communication and Change*. Palo Alto: Science and Behavior Books.
- Johnson, M. (1987), *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago-Londres: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980), *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Leeds-Hurwitz, W. (1987), The social history of the Natural History of an Interview: A multidisciplinary investigation of social communication. *Research on Language and Social Interaction*, 20, 1-51.
- Leeds-Hurwitz, W. (1989), Frieda Fromm-Reichmann and the Natural History of an Interview, en A-L.S. Silver (ed.), *Psychosis and Psychoanalysis*. Madison, CN: International Universities Press, 95-127.
- McQuowan, N. (ed.) (1971), *The Natural History of an Interview*. Microfilm Collection, Manuscripts on Cultural Anthropology, Joseph Regenstein Library, Department of Photoduplication, University of Chicago.
- Morin, E. (1994), Epistemología de la complejidad, en D. Fried Schnitman (comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 421-442.
- Penn, P. (2001), Rompiendo el silencio: trauma, lenguaje y escritura en la enfermedad crónica. *Sistemas Familiares*, 17 (2), 35-54.
- Schön, D.A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.
- Schön, D.A. (Comp.) (1991), *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*, Nueva York-Londres: Teachers College Press.
- Selvini-Palazzoli, M.; Boscolo, L.; Cecchin, G. y Prata, G. (1978), *Paradox and Counterparadox*. Nueva York: Jason Aronson.
- Selvini-Palazzoli, M.; Boscolo, L.; Cecchin, G. y Prata, G. (1980), Hypothesizing-circularity and neutrality. *Family Process*, 19, 73-85.
- Sluzki, C.E. (1992), Transformations: A blueprint for narrative changes in therapy. *Family Process*, 31, 217-230.
- White, M y Epston, D. (1993), *Medios narrativos para fines terapéuticos*, Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, 1993.