

EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN LA DOCENCIA DE TRABAJO SOCIAL CON FAMILIAS

Alfonsa Rodríguez Rodríguez*

Palabras clave: Trabajo social; familia; intervención; prácticas reflexivas

Key Words: Social work; family; intervention; reflective practices

Introducción

Los principios que han de orientar la enseñanza del trabajo social son dotar al alumno de estructuras conceptuales y operativas que le orienten en la intervención con familias. En dicho ámbito de enseñanza e intervención se ponen en juego no sólo conocimientos objetivos acerca de una realidad sino afectos y emociones que tamizan dichos conocimientos.

Se propone como eje de la formación la práctica reflexiva, que permite conceptualizar o entender la intervención sociofamiliar y la formación como prácticas contrapuestas a concepciones técnico-racionales, a las cuales critica con tanta elocuencia D. Schön (1998). Práctica reflexiva que supone la concepción de que el conocimiento nunca es completo, puesto que constantemente está siendo modificado a través de la práctica y la reflexión. La comprensión y la integración de los desarrollos teóricos con la teoría de la práctica y la práctica en sí misma constituyen los elementos claves para una buena práctica profesional. Son las aguas pantanosas en las que nos

* Profesora Colaboradora de la EUTS (UCM). Trabajadora Social y Socióloga. Co-coordinadora del Grupo Zurbano de Terapia Familiar (Madrid)

movemos los trabajadores sociales, al respecto D. Shön plantea cómo cuando maestros, trabajadores sociales o planificadores se sumergen en las “aguas pantanosas” y les piden que “describan sus métodos de indagación, hablan de experiencia, ensayo y error, intuición y hasta de “salir del paso” sin saber cómo”. Todos estos profesionales tienen, dice, “sentimientos de inferioridad” en relación aquellos que lejos del pantano, en las zonas altas, sólo quieren construcciones alrededor del uso de modelos formales analíticos. Estos investigadores se dedican con entusiasmo a la “construcción de los modelos, cada vez más alejados de los contextos de la propia práctica real”. En este marco, inestable por demás, de las “aguas pantanosas” es preciso señalar que el ejercicio de la práctica del trabajo social exige una perspectiva pluridimensional por cuanto aquella lleva implícitas dimensiones problemáticas per se: determinado modelo de sociedad, diferentes enfoques teóricos, variados y complejos contextos organizativos e institucionales, además de ciertos estilos relacionales. Todo lo cual hace imprescindible poner en el centro del proceso de intervención el examen de las complejidades propias del contexto social específico que rodea las dificultades psicosociales en la vida de las personas; en un proceso de entrelazar las realidades personales y sociales a fin de promover una conciencia crítica acerca de las mismas. Todo lo apuntado es constitutivo y constrictor de nuestra mirada, de nuestras lentes, crea realidad, hace que las cosas “sean” y se puedan o no transformar. En nuestro ámbito una concepción técnico-racional, cual cirujano que tras perfeccionar su procedimiento técnico opera con independencia de las cuestiones contextuales (M. Pakman, 1999) es inviable. Porque la intervención ha de estar enraizada en cada situación, evitando que no adquiera formas ciegamente ideológicas o que seamos meros ejecutores del control social tecnoburocrático.

El eje de estas reflexiones es que necesitamos dotar al alumno de estructuras conceptuales que le orienten en su intervención, en particular, en el trabajo social con familias. Mapas que orienten y guíen en el vasto territorio de la intervención con familias, partiendo del supuesto que el acto básico de conocimiento es guiarse por mapas en la exploración del territorio; el mapa no es el territorio, dice G. Bateson, si así fuese no nos permitiría transitarlo

(Bateson, 1995). Nosotros hemos introducido mapas o esquemas conceptuales que permitan guiarnos en estos territorios.

Premisas básicas

La articulación teoría-práctica es esencial en el curriculum de los trabajadores sociales, sin embargo, presenta importantes complejidades. Esta conexión no ha de darse en abstracto, sino que debe estar encardinada en las peculiaridades propia de los contenidos a impartir. En nuestro caso las asignaturas *-Trabajo Social con casos –y familia-* y *Trabajo Social con Infancia y Familia*. Son materias donde es preciso articular el aprendizaje de estrategias conceptuales y operativas, con una cierta revisión crítica de los propios aspectos del sí mismo de cada uno de los alumnos. Todo lo cual ha de permitir flexibilizar y enriquecer la cantidad y la calidad de las respuestas que en el futuro pongan en marcha en su ejercicio profesional. En nuestro ámbito de trabajo es necesario, dice H. Aponte, el aprendizaje de cuatro tipos de habilidades: externas (técnicas), interiores (integración personal de la propia experiencia), teóricas, es decir, modelos y marcos de referencia contextuales necesarios para identificar y guiar el proceso de intervención, y la capacidad de colaboración con los demás. (H. Aponte, 1992).

La supervisión es un método de aprendizaje extraordinario para alcanzar la integración teoría-practica. A continuación le dedicamos unas breves líneas a una modalidad de supervisión –porque hay muchas- que muestra mi pensamiento respecto a las cuestiones nucleares que deseo plantear.

La larga historia del empleo de la supervisión en trabajo social da cuenta de qué manera sin formalizar, nuestra disciplina se adelantó a conceptualizaciones clave en la perspectiva constructivista en la enseñanza y en la intervención familiar. El ser humano construye su realidad, he ahí una básica premisa constructivista. Pues bien, la supervisión observa no solamente los resultados y consecuencias de la construcción realizada, sino que también observa el cómo construyen las personas sus realidades.

La supervisión reivindica la situación práctica de aprender haciendo, lo que implica reflexión en la acción y sobre la acción a través de la estructuración de situaciones indeterminadas. En el espacio de supervisión, a esta reflexión en acción, se le añade más reflexión por medio de un acto de descripción. Porque si los educadores, plantea D. Shön, esperan contribuir al desarrollo de profesionales reflexivos, deben adherir a esa misma reflexión en su propia práctica de la enseñanza. La supervisión trae de manera voluntaria la posibilidad reflexiva que tiene el sujeto al ser al mismo tiempo sujeto y objeto consciente, permitiendo relacionar la experiencia inmediata en reflexión. En definitiva, permite “redefinir el conocimiento en acción en aspectos que van más allá de las reglas, los hechos, las tareas y las operaciones disponibles.

La tarea pues de la supervisión, sintetizando lo dicho, consiste en construir nuevas reglas y formas de ver y valorar, de decidir y actuar, de manera que sean más útiles y satisfactorias. Las construcciones del supervisor son “una construcción más” y el rol del supervisor es el de un *posibilitador*, un mediador. Dichos papeles son isomórficos con el rol que como profesionales, los supervisandos, han de tener con las familias y las realidades sobre las que intervienen e intentan modificar.

El marco teórico donde inscribimos estas reflexiones parte de algunas nociones del constructivismo y del construccionismo social. Genéricamente, en esta primera aproximación pueden estar contenidos en la siguiente afirmación de B. B. Keeney y B. Ross: Como uno percibe es una consecuencia de la manera en la que uno participa en la percepción, lo que es a su vez una consecuencia del contexto social en el que uno está (...) de lo que una persona informa de lo que oye u observa, revela más acerca de ella y su contexto que acerca del contenido de lo visto u oído. Cualquier descripción sobre el otro es una descripción sobre el observador. Tanto el constructivismo como el construccionismo social confrontan la idea modernista que propone la existencia de un mundo “real” que se puede conocer con certeza. El segundo es heredero de la tradición hermenéutica, ya que en la historia de la filosofía encontramos la naturaleza constructiva de la experiencia y el papel de la conciencia en la captación de la realidad, en la fenomenología, etc.

Hay algunas preguntas clave que están en el fondo de este marco, antiguo por demás, como decíamos. Preguntas que implican una reflexión acerca de nuestra manera de pensar la realidad y en consecuencia de nuestro modo de estar implicados en los procesos. He aquí algunas: ¿Cómo entiende el otro lo que le pasa? ¿Cómo entendemos nosotros lo que le pasa? ¿Cómo es que entendemos de ese modo? ¿Cómo es que llegamos a entender así? ¿Qué tipo de sujetos estoy construyendo con mis prácticas, con mi “mirada”? ¿De qué instituciones soy yo parte? ¿Qué pacientes construye mi institución? Preguntas que nos obligan a una “postura reflexiva” (L. Hoffman, 2001).

Para el constructivismo el ser humano desarrolla en su mente un conjunto de creencias (narrativas) que son nuestra perspectiva del mundo; estas perspectivas, modelos, son mapas cognitivos esenciales que se transforman en nuestro modo de tratar con el mundo, a través del cual filtramos los datos entrantes y le atribuimos significado al mismo. Nosotros “creamos” el proceso y efectuamos la acción. Tenemos pues, que el “estudio a un nivel biológico de la actividad constructiva humana, de la forma en que los seres vivos <conocen> resulta ineludible a la hora de afrontar los problemas con los que se enfrenta la epistemología”. H. Maturana y F. Varela (1990) introducen el concepto de “determinismo estructural” según el cual todos los cambios que se producen en los sistemas vivos están determinados por su estructura, cualquiera que sea esta. Es decir, “cuando un organismo interactúa con algún aspecto de su entorno, su estructura (y no la del estímulo exterior) va a determinar su respuesta”. De la noción de determinismo estructural se desprende un principio: La imposibilidad de la interacción instructiva, por dicho principio se desprende que de lo dicho, u observado procedente del exterior (determinada formulación a un sujeto con el que intervenimos, una conferencia a nuestros estudiantes) no determina lo que el otro va a entender, por el contrario, es la estructura de cada sujeto, estudiante lo que determina lo que comprenderá.

Con la proposición formulada por Maturana y Varela ¿qué posibilidades hay de cambio? Además, si no es posible la interacción instructiva ¿cómo cambiamos y aprendemos los seres humanos? Como alternativa a la interacción instructiva proponen el “acoplamiento estructural, definido como el encaje íntimo de las estructuras de dos o más organismos”. Es la historia entre las interacciones

entre dichas estructuras las que fijan las condiciones para la coordinación mutua de la conducta.

Aventurarnos en estas nociones constructivistas no constituye un ejercicio de erudición, inútil. Su análisis trae consecuencias profundas para los procesos de intervención y el aprendizaje, que podríamos resumir en que: los sistemas no triviales no son *instruibles* desde el exterior, sólo responden al cambio según lo que su estructura le permita: “No es posible programar, instruir o preparar un trabajo con objetivos en sistemas como el ser humano o la familia” (...) sólo queda perturbar el sistema y esperar a ver cuál es su respuesta para, volver a perturbar el sistema. Para ello hace falta un acoplamiento entre sus estados y estructuras, de lo contrario no es posible el acoplamiento mutuo”.

El concepto de estrategia hemos de mudarlo por el de conversación, perturbación, ya que sólo tras aceptar como algo “valioso” la realidad (“construcción”) del otro y a través de un proceso de diálogo, que marca las bases para una relación significativa (la confirmación del otro), será posible “establecer un acoplamiento con otro sistema autónomo. Conversar es intercambiar, respetar, observar, utilizar la conversación para irse modificando uno a sí mismo”. (Bañon, y otros, 1990: 208)

Hemos dado pues, un salto de las primeras concepciones de la curva de retroalimentación de los sistemas cibernéticos, a la intersubjetividad del dialogo, a la intervención psicosocial como conversación.

¿Qué añade el construccionismo social? Que los significados que construimos, que intercambiamos en nuestros diálogos surgen del intercambio social y son mediatizados por el lenguaje; todo conocimiento evoluciona en el espacio entre las personas, en el mundo común, corriente y es sólo a través de la permanente conversación con los íntimos que el individuo desarrolla un sentimiento de identidad o una voz interior. El construccionismo social también incorpora en su discurso las relaciones de dominación y sumisión derivadas del discurso social de raza, género, etc. En definitiva, hace del significado una actividad intersubjetiva; el significado no está construido como una cosa “cognitiva” en la cabeza sino, más bien, como formas en que nos comportamos

uno con el otro. Significado (comprensión, idea, lenguaje) como acuerdo intersubjetivo.

Las perspectivas constructivista y construccionista determina profundamente la naturaleza de la relación profesional. La comprensión de un hecho está determinada, restringida por su contexto receptor, por ejemplo, por las categorías diagnósticas, por nuestras premisas, supuestos acerca de esas realidades, y un largo etcétera. Es en este punto donde D. Shön y su “profesional reflexivo” nos ayuda. Si las categorías diagnósticas, nuestras premisas, nuestros supuestos acerca de las realidades que analizamos, están contenidas en “libretos” fijos, el encuentro con el otro se va a convertir en un encuentro improductivo, cerramos la capacidad de diálogo, de conversación.

En síntesis, en común apoyan y proporcionan marcos conceptuales, operativos y actitudinales a los profesionales. Mas una perspectiva ética se impone: la advertencia de tomar en consideración la toma de conciencia de las relaciones de poder que se encuentran en todo discurso y en toda práctica profesional en los contextos de los trabajadores sociales. Esta última reflexión será objeto de explicación en el enfoque crítico.

Los distintos desarrollos esbozados que surgen dentro del modelo sistémico - de la primera a la segunda cibernética, de la interacción a la “narración”-, no excluyen “una mirada” más objetivista, “modernista” que encara un diagnóstico psicosocial que nos ayuda a plantearnos una serie de hipótesis basadas en la propia observación y con efectos deseados en el diseño de una intervención social en trabajo social con casos y familia.

Metodología activa, participativa, constructiva, donde se aproveche la interacción entre iguales del grupo. Porque favorece el protagonismo de los que aprenden, la reestructuración de los nuevos conocimientos con los que ya sabe (y tienen muchas prenociones) y se ponen en juego los sentimientos y las emociones de los participantes. Todo ello relacionado con el enfoque constructivista (construcción de significados compartidos) lo que supone una concepción de la enseñanza y aprendizaje determinada donde se potencia el aprendizaje significativo frente al memorístico, disociación teoría práctica, etc.

Se propone, además de los esquemas teóricos a través de la exposición del profesor, y del trabajo individual y grupal de material bibliográfico, el análisis de casos reales por medio de videos pregrabados, comentarios de las entrevistas, rol-playing, lectura y trabajo de todo tipo de material.

El principio de globalización del aprendizaje consiste en establecer una red de relaciones entre conocimientos para comprender que los temas están relacionados entre sí, relación que aporta nuevos conocimientos y más amplios significados a cada uno de los temas. Es cuestionar la realidad y el propio conocimiento, supone para el propio sujeto una determinada forma de aprehender el objeto de conocimiento; una manera de conocer, de plantear, de resolver problemas. Pero el problema hoy no es tanto resolver problemas sino situarlos, lo que supone analizarlos previamente para comprenderlos con una perspectiva reflexiva y crítica.

En este marco metodológico, los contenidos básicos que propongo para la enseñanza de la intervención con familias versan sobre: Una perspectiva evolutiva familiar e individual; 2.- Ciclo vital familiar y tareas evolutivas; 3.- La estructura familiar y sus dimensiones; 4.- El profesional, el cliente y la institución: Análisis y contextualización de la demanda. Los contextos de colaboración. 5.- El problema del cambio en la intervención familiar. Y, finalmente, “diferentes mapas acerca de diferentes realidades”, entre los que destacamos: Maltrato y violencia familiar; familias multiproblemáticas; duelo y familia; familia y discapacidad; familia y adicciones; divorcio y “nuevas realidades familiares (monoparentalidad, reconstituidas...)”; acogimiento familiar y adopción; entre otros.

Para finalizar este epígrafe destacamos algunas herramientas didácticas: el análisis de entrevistas familiares reales y rol playing pregrabados. El medio audiovisual permite al estudiante una aproximación a situaciones conflictivas y complejas a las que como profesional tendrá que enfrentarse y para el profesor supone un vehículo muy adecuado para la aplicación de la práctica reflexiva indicada. Este medio permite analizar en vivo intervenciones familiares de tal manera que los estudiantes puedan “vivenciar, escuchar y observar” (Bleger, 1981) cada situación familiar. Esto va a dar cuenta no sólo del objeto

observado sino de la interacción del profesional con la propia familia (sistemas observantes). Asimismo el estudiante puede reflexionar acerca de sus propias proyecciones, proyecciones, identificaciones, etc., riesgos siempre presentes que son analizados en la situación del aula por la profesora y el propio alumno.

De acuerdo con J. Bleger, una observación adecuada de la realidad lleva aneja la formulación de hipótesis en el curso de la entrevista. Expresar, éstas, para que puedan ser compartidas por las personas, conduce a verificarlas y redefinirlas en función de observaciones subsiguientes que enriquecen las hipótesis previas. Comporta, sobre todo, la posibilidad de que el cliente participe en una revisión y reestructuración de su problemática, acto que le orienta a posteriores cambios de comportamiento y nuevas pautas de relación. Toda entrevista, para Bleger, se desarrolla en unas condiciones naturales que son humanas, es decir, en un contexto de vínculos y relaciones, por tanto, de influencia mutua. En la que entra en juego la personalidad, la percepción y las características de las relaciones interpersonales de cada uno de los participantes del encuentro. "La interdependencia e interrelación, el condicionamiento recíproco de sus respectivas conductas, entendiéndose por tal el hecho de que la conducta de uno (consciente o no) actúa (en forma intencionada o no) como estímulo para la conducta del otro, y a su vez esta última reactiva en calidad de estímulo para las manifestaciones del primero" (1996: 23). Desarrollar un escenario para la elaboración de nuevas actitudes en el proceso de intervención, determinados estilos vinculares e instrumentos técnicos y metodológicos es lo que pretende este método didáctico con las herramientas señaladas.

La discusión de los contenidos discursivos que aportan estas herramientas ha de hacerse siempre a la luz de hipótesis de marcos conceptuales que guíen las mismas. En el siguiente epígrafe hacemos referencia a algunos de estos marcos destacando los aspectos fundamentales del proceso de intervención con familias.

Contenidos conceptuales y operativos.

Estas estructuras teóricas han de estar enmarcadas en determinada dimensión legislativa e institucional, materia que se contempla en servicios sociales, por lo que no será objeto de mi consideración.

En estas páginas nuestro propósito es hacer un planteamiento general de la orientación que ha de contener la enseñanza de la intervención familiar. Son apuntes que fluctúan desde cuestiones más abstractas, marcos conceptuales o mapas y estrategias operativas.

La perspectiva epistemológica de los contenidos teórico-prácticos hay que situarla en un modelo totalizador, unificador. Dicha mirada debe dar cuenta de la complejidad de los escenarios donde llevan a cabo su trabajo de intervención los futuros trabajadores sociales. Los fenómenos complejos son aquellos en los cuales están implicadas múltiples variables interdependientes en los diversos dominios de las actividades vitales: lo biológico, lo psicológico, lo relacional, la identidad cultural, lo institucional, lo estructural, y un largo etcétera. El objetivo general es ayudar al alumno a introducir esta mirada de la complejidad, en un fenómeno como el de los malos tratos a menores o frente a menores en situación en riesgo. Comprender las condiciones sociales que contribuyen a la vulnerabilidad de determinadas personas, cuyo resultado en ocasiones son situaciones de desprotección o malos tratos activos a los menores, permitirá crear un espacio de reflexión con los protagonistas que posibilitará el cambio. Es necesario captar “los puntos de intersección de los diversos dominios de las actividades vitales” (Auerswald,1981:277) -lo biológico, lo psicológico, familiar, comunitario-.

En el ámbito de protección a la infancia, de violencia familiar, etc. Se favorece la tendencia de algunos trabajadores sociales a primar el “hacer” frente al “pensar”. La urgencia y la gravedad de las situaciones a las que se enfrentan los profesionales parece que hace ineludible otro modo de obrar. Mas proteger a un menor (por ejemplo proponer una tutela) no debe excluir hacer hipótesis que nos permitan una comprensión de la situación. ¿Cómo encarar el proceso señalado? La metodología no puede ser otra que la de investigación-acción. La recogida de determinados datos contextuales (eludiendo la mera recolección más o menos objetiva de indicadores prefijados) en sí misma va a

tener un importante efecto sobre los propios protagonistas. Todos estos planteamientos obligan a examinar la combinación de factores organizacionales, profesionales y de la población que determinan la práctica del trabajo social. Trabajo social con casos y familia o trabajo social con familias multiproblemáticas no sólo un campo específico sino que remite a las cuestiones fundamentales sobre el trabajo social, es decir, permite desarrollar proposiciones teórico-prácticas de amplio alcance.

Las familias multiproblemáticas (L. Cancrini (1994), denominadas por algunos autores también como familias multiasistidas (Colapinto et al, 1996). Los términos vienen derivados porque las característica de las situaciones que presentan, es decir, la dramaticidad, el caos y el desarraigo, etc. convierte a estas familias en campo privilegiado para la intervención de terceros y, principalmente, de los servicios sociales y otras instancias asistenciales y de control. Ello suministra figuras parentales sustitutorias o complementarias que alivian la destructividad de los efectos, a la vez que consolidan las causas facilitando actitudes de delegación masiva. Según Cancrini, las “maniobras de sustitución” que realizan los profesionales, frenan la activación de los propios recursos de la familia. Una de las características de la demanda en las familias multiproblemáticas es que piden recursos pero esto no las ayuda para afrontar dificultades psico-relacionales, y todo ello unido al poco provecho que obtienen de los recursos –a veces escasos-. Además, la demanda suele realizarla alguien de fuera, ajeno a la familia. Coletti (1997) destaca la intensidad de la implicación emocional de los profesionales en estas familias y la conveniencia de controlarla, para lo cual resulta muy útil trabajar en equipo. En efecto, no nos quedamos indiferentes ante un “estilo de vida” marcado por el desorden, las carencias, la promiscuidad, la violencia o la pasividad y sus efectos sobre los niños. Si nos entregamos a sentimientos de omnipotencia, que encuentran un eco preferente en familias «*omninescitadas*», acabaremos frustrados e impotentes, cayendo de pleno en el «burn out».

Como vemos las dificultades en el proceso de intervención con este tipo de familias son muchas. Minuchin define estas familias como “familias pobres afectados por crisis múltiples” tremendamente desorganizadas y desorganizadoras, en las cuales la intervención de los organismos generan

más desorganización, exclusión, etc. Llega a denominarlas familias institucionales. Y nos advierte a los profesionales de la necesidad de reconocer la importancia de los vínculo intrafamiliares pese a las manifestaciones externas de “desligamiento”. Son familias que no escriben su historia, dice, en parte se la escriben los profesionales y las ayudas que se les ofrecen. Su inestabilidad se debe a sus características pero también por su contacto con los servicios, que han contribuido a la fragmentación de la familia, a la desjerarquización, etcétera (Minuchin, Colapinto y Minuchin, 2000). La característica más sobresaliente y que probablemente más irrita a los profesionales es la impotencia y la desesperanza, ¿por qué? Porque no está expresada como tal, sino como pasividad, inhibición para la acción.

¿Qué conceptos tomamos de los diferentes sistemas conceptuales para operar en la realidad? ¿Cómo articularlos en los contextos o realidades en las que se desarrolla la actividad del trabajador social? Tres enfoques nos resultan de especial utilidad: el psicoanálisis, para la comprensión de los fenómenos intrapsíquicos; perspectiva crítica “ampliada” y el enfoque relacional o sistémico trascendiendo, eso sí, el *encumbramiento* de la terapia familiar para dar paso a un universo complejo de la intervención sistémica.

En la enseñanza de la intervención con este tipo de familias, extrapolable a otras muchas situaciones, es preciso que se tomen en consideración, que: la relación profesional, el vínculo, puede ser el principal instrumento de cambio (A. Rodríguez, 1992). Puede que no tengamos nada que ofrecer, pero la relación en sí es satisfactoria, es preciso no desestimar la dimensión simbólica y real de la relación con el otro. Una buena relación implica adecuarse al ritmo del otro. El timing o tempo adecuado al otro implica dar la información cuando pueda ser escucharla. Cada persona necesita un tiempo determinado para poder expresar, para adquirir una cierta confianza, para poderse poner en una situación de poder comprender lo que se le dice. Al tiempo que habrá que encontrar la forma de expresión adecuada que nos permita hacernos entender.

La relación siempre hay que iniciarla a partir de la petición del otro, siempre será el punto de referencia, a partir de ahí, se irán estructurando nuevas relaciones, hipótesis y alternativas (aprendizaje significativo).

Las familias que acuden a servicios sociales, muy en especial las familias multiproblemáticas, se han convertido en un fragmento de una red social más amplia poblada de organizaciones públicas, que evalúan y puntúan su funcionamiento. Estas familias no se someten a un tratamiento como un intento a un problema autodefinido, sino que se les impone por orden “externa” (colegio, requisitos de las rentas mínimas que reciben....). En parte los profesionales somos las personas que evalúan, controlan, enjuician y amenazan la integridad de la familia. Ellos vendrán enojados, desconfiados y o asustados. La intervención puede ser vista como parte del castigo por su, socialmente, percibido mal comportamiento. La franqueza puede aumentar la autoincriminación y la acrecentada vulnerabilidad; una discusión honesta sobre violencia doméstica o el uso de drogas no le resulta fácil a un padre que teme que esto lleva a una tutela de su hijo. Lo que vemos en ellos como defensa es una gran cantidad de minimizaciones, negaciones y racionalizaciones.

El sufrimiento y la violencia producen reacciones emocionales en los profesionales. Dichas vivencias son parte integrante de su intervención; en consecuencia podrán facilitar o bloquear la evolución de la misma. Nos encontramos, como decíamos, frente a una desesperante inmovilidad, a demandas imposibles, a delegaciones de control social “tan desesperadas como perentorias” (Coletti, op. cit.: 217)

A. Campanini (2001) plantea cómo articular los subsidios económicos en el proceso de ayuda. En cierta forma una de las prenociones de los trabajadores sociales es que el manejo de los recursos económicos constituye un “handicap”, cuando en realidad para la autora puede ser un “resorte” para un proyecto global de intervención. Porque si sólo participamos en las tareas de evaluación de medios, etc. ¿para qué nuestra formación? Lo importante es decodificar el mensaje analógico, el contenido relacional de la demanda y trabajar a partir de la premisa del otro, lo que reduce el riesgo de la descalificación, de la verdad o falsedad. Sólo así surge la colaboración y un pensamiento complejo.

Decíamos antes que en muchos ámbito donde desarrolla su intervención el trabajador social, como el de protección a la infancia. Al respecto S. Cirillo

(1998) se pregunta: ¿por qué el deseo de comprensión de los profesionales frente al síntoma psíquico y el juicio frente a las situaciones de exclusión, malos tratos, etc.? En un ámbito de intervención como el del maltrato infantil se ponen de manifiesto emociones intensas y, a veces penosas, por parte de los profesionales. No podía ser de otra manera. El manejo de estas emociones es clave para el proceso de investigación; las estructuras teóricas ayudan a poner dichas emociones al servicio del proceso haciendo que se eviten los “acting out”, también un buen conocimiento del propio self por parte del profesional.

A continuación nos centramos en algunas cuestiones claves para la “gramática de la intervención”.

“Gramática” de la intervención.

1.- El marco institucional donde lleva a cabo su tarea el trabajador social define en buena medida la estructura de su práctica profesional, esta práctica, como es sabido se lleva a cabo en innumerables contextos organizativos. Para M. Selvini (1986) estos contextos, podrían denominarse “metacontextos”: escolar, clínico, servicios personales, penitenciario, etc. Mas, el tipo de contexto organizativo no ha de limitar el consenso con el sujeto con el que efectuamos nuestra intervención acerca del contexto de cambio que vamos a pactar. Los marcadores que definen dicho metacontexto van a delimitar en parte nuestro rol, nuestro su propósito y algunos procedimientos de trabajo, pero se puede hablar de la necesidad de configurar con el acuerdo de los clientes o usuarios ciertas "reglas" de relación que darán lugar a lo que llamaremos contextos profesionales de cambio.

¿Qué entendemos por contexto de cambio?: Es el marco resultado de un acuerdo que se establece entre cliente y profesional que permite dar significado a una serie de intercambios comunicacionales orientados a introducir cambios en el cliente (Lamas, 1997). Son, en definitiva, situaciones relacionales complejas que encuadran la intervención profesional dándole sentido y, a la vez, estableciendo límites. Dan significado a los intercambios comunicacionales entre el sistema cliente y el sistema profesional.

Antes de describir los tipos de contextos de cambio, haremos unas breves reflexiones, producto del trabajo de supervisión profesional a profesionales de servicios sociales generales y especializados: El contexto no depende ni depende ni del profesional ni de la demanda, es un marco que se pactará; hay que experimentar “a fondo” los recursos que se pueden “descubrir” en contextos diferentes; evitar las interpretaciones estereotipadas de las reglas de cada contexto; prestar atención a los deslizamientos de contexto; transparencia en la relación que contribuirá a una relación de confianza y a esclarecer los términos de la misma.; y, que la función terapéutica (que promueva el cambio) no está en el “contrato” sino en la relación.

El primer contexto es el de consulta, es la puerta de entrada, la primera opción para un proyecto de relación con el cliente, es un encuentro con un experto (el profesional) que ha de mantener un cierto “no saber”, para estar abierto a una co-construcción. El segundo, el contexto asistencial, caracterizado por una relación complementaria entre profesional y cliente; presenta dificultades y ventajas tales como, en el primer caso, desresponsabilización del cliente que lleva a una excesiva involucración del profesional, cronificación de la relación. Y ventajas ya que puede producir cambios en la vida de las personas que presentan un gran sufrimiento en caso de vivir condiciones socialmente desfavorables. Está indicado en los casos que no se puede exigir una responsabilidad plena al cliente. Se trata de un contexto poco prestigiado en la red, aunque bien utilizado sumamente útil. Este contexto no tiene porqué ser descartado como contexto para promover el cambio; en realidad, la creatividad que podemos desarrollar en él es aquella de “estar en el contexto concreto, en el cual nos encontramos con los usuarios, pero modificando las reglas del mismo “para ofrecerles algo más, algo más que permita un grado menor de sufrimiento”. S. Cirillo (op. cit.)

El contexto de evaluación supone, no sólo un espacio de valoración de requisitos (ante un experto que sanciona públicamente sus capacidades a través de la emisión de un certificado de idoneidad), en una relación netamente complementaria entre profesional y cliente, ya que el riesgo de burocratización del mismo puede llevar a decisiones erróneas con importantes consecuencias para la vida de las personas.

El contexto más apreciado, tal vez ansiado por los profesionales, es el terapéutico. En el que se da un encuentro conversacional de compromiso entre profesional y cliente con el fin de co-crear alternativas de cambio de conducta que permitan una vida diferente. En el informativo, que es similar a la enseñanza, personas que están atravesando una crisis (adolescentes, padres, mujeres en edad del “nido vacío”, etcétera) se reúnen con un experto e intercambian experiencias.

Por último, el contexto de control, que presupone una relación complementaria entre cliente y la organización-profesionales; en el que aquél tiene incapacidad para asumir un proyecto, unido que es “culpable de un hecho reprobable social o legalmente”. Existe una denuncia, o sospecha que hay que investigar, contra el cliente apoyada por una legislación o por unas normas ampliamente compartidas que debiera ser utilizado como recurso extremo, por ejemplo en maltrato infantil. El texto de S. Cirillo (1991) -Niños maltratados-, ofrece una magnífica explicación acerca de cómo introducir este tipo de contexto. Y que nosotros desarrollaremos más adelante.

2.- La demanda, según Neuburger, no da cuenta de la necesidad que expresa, a veces, el trabajo no es colmar demandas sino “suscitar”, autorizar, facilitar, la puesta en evidencia de “una demanda”. el trabajo con la demanda siempre es un trabajo de desalineación, tanto si es familiar, individual”. Para el psicoanalista y terapeuta familiar tres son los elementos de la demanda: el problema o lo que él denomina síntoma (hay que aclarar que lo refiere a un contexto clínico), el sufrimiento que genera la situación; y por último, la “alegación” o “quien o quienes” hacen la petición de ayuda. Es preciso comenzar siempre por la alegación, y no dar ninguna respuesta antes de analizar el resto de los elementos. Porque la reconexión que hagamos con el sujeto o sujetos que nos consultan, va a resultar el tipo de contexto de cambio que generemos. Así, si los tres elementos de la demanda están conectados, ya sea en una familia o en un sujeto el contexto terapéutico es el más indicado (volvemos a insistir, más allá del tipo de organización donde uno se esté). En general podemos decir que el trabajo más importante con la demanda es aunar los elementos en el caso que estén dispersos, como es frecuente en los contextos psicosociales.

Muchas veces en nuestro ámbitos de trabajo no contamos con ningún elemento de la demanda, lo que C. Lamas (op. cit.) llama “primer contacto mínimo”. El objetivo con estas familias o individuos es “establecer una relación que permita la aparición de una demanda. ¿Cómo? Evitando por parte del profesional actitudes mecánicas o burocratizadas, también el interés extremo, fiscalizador. Van a ser las propias emociones las que nos proporcionen la principal fuente de información, siempre y cuando evitemos diagnósticos o movimientos estereotipados. Otro tipo de primer contacto con el sujeto, de los que habla el autor (obviamos los dos restantes porque nos parece que carecen de interés a nuestros propósitos), lo encontramos cuando la alegación es externa al sujeto o familia y hay una negación, al menos en estos primeros contactos, del síntoma o problema y del sufrimiento. Aquí es preciso poner en marcha el contexto de control, al cual nosotros en este capítulo le vamos a dar un lugar significativo.

3.-Contextos coercitivos o de control. Es evidente que los trabajadores sociales nos encontramos a menudo en situaciones inmanejables y extrañas cuando se les encarga el tratamiento de familias que se muestran desconfiadas, resistentes, que no desean la intervención, o no lo desean al menos en los términos en que los profesionales queremos. El gran desafío es cómo ayudar a familias con graves dificultades que sólo nos solicitan ayuda material, intervenciones en situaciones de emergencia, etc. Porque, ¿es fácil iniciar un proceso de intervención con una familia que está obligada hacerlo? En modo alguno. Mas precisamente son estas situaciones en las que no hay una demanda de ayuda las más difíciles de hacer frente. Introducimos una perspectiva en cierta manera novedosa: es posible introducir cambios en ausencia de demanda de ayuda (Cirillo, 1991). Partimos del supuesto que a los padres maltratantes les resulta difícil pedir ayuda por miedo, vergüenza, temor al castigo, y un largo etcétera. Sin embargo la ausencia de demanda no significa que no haya sufrimiento derivado de la situación, la tarea es hacer surgir la motivación. Se trata de poner en marcha un proceso de evaluación-control para el cual tenemos un marco legal que nos obliga y “favorece”, para después poder formular hipótesis con la familia acerca de su dinámica relacional que permita que aparezca el deseo de cambio, el sufrimiento.

Tenemos pues que lejos de limitarnos las posibilidades de intervención, el marco institucional y legislativo nos prepara las condiciones necesarias para establecer una alianza entre la familia y los profesionales para evaluar y mejorar las competencias parentales.

Podemos seguir haciéndonos múltiples preguntas, cuestiones que son la preocupación de muchos profesionales: ¿Es posible establecer un tipo de contrato con familias que no lo desean? ¿Es posible una alianza de trabajo? ¿Es posible tratar el problema que el otro niega o que al menos no preferiría discutir con su enemigo? La pregunta para los profesionales y para la familia es ¿Quién es el enemigo de la familia? ¿Podrían diferenciarse de él una vez identificado? Un primer paso es adoptar una postura de curiosidad, no dar nada por sabido, curiosidad respetuosa. Al adoptar una posición en la que el compromiso en la relación con nosotros y la confianza es difícil o incluso imposible, se desligan de estas cuestiones potencialmente frustrantes. Puesto que su relación no puede estar basada en tales premisas no necesitan insistir acerca del no-compromiso o declaraciones más honestas. Al mismo tiempo hemos de admitir que en ocasiones estamos obligados a la intervención ya que en ocasiones las familias, los sujetos han perdido transitoriamente el poder de decisión. En la mayoría de las ocasiones deseamos trabajar con la dificultades que ellos no están experimentando como tal, pero sí las definen las instancias sociales.

Así pues, no sólo es posible introducir cambios en ausencia de demanda de ayuda, sino que un contexto coercitivo con la familia es lo único que lo posibilita, es decir, crea el marco para que en este tipo de familias (que descuidan a los menores, etc.) pueda emerger el sufrimiento que padecen, y que se oculta tras la fachada de desatención, incumplimiento de las normas sociales (absentismo escolar consentido, etc.). Sin embargo la ausencia de demanda no significa que no haya sufrimiento derivado de la situación, la tarea es hacer surgir la motivación.

Para determinadas familias, en la medida que niegan cualquier tipo de sufrimiento relacional, sólo un contexto coercitivo, no punitivo, no juzgador, que no está dissociado de la ayuda es una oportunidad para que emerja el

sufrimiento, la motivación, el deseo de cambio, que subyace. Tenemos pues, que lejos de limitarnos las posibilidades de intervención, el marco institucional y legislativo nos prepara las condiciones necesarias para establecer una alianza entre la familia y los profesionales.

La tarea es recolectar información acerca de las distintas perspectivas e incumbencias y clarificar los objetivos; otras veces han de ser intérpretes de la familia para con otros profesionales u organizaciones, a las que se les explica lo que se necesita de ellas para ayudar a cambiar a las familias, por otro lado, con las familias las familias les explicamos cómo necesita cambiar para satisfacer el interés de las agencias. El uso del contexto coercitivo posibilita el trabajo. Otra alternativa es la reunión de red interinstitucional, una reunión con la familia y la red para discutir metas, progresos y planes. Se rastrean las distintas visiones de los problemas y soluciones posibles. Es necesario introducir reencuadres constructivos de visiones encontradas. Se opera como moderadores en el diálogo entre la familia y las agencias ayudándolos a escucharse. Este foro provee oportunidades para la cooperación, la unidad de objetivos y el planteamiento conjunto de la intervención, pero también para la manifestación abierta de las diferencias. Dicho encuentro ofrece una oportunidad de reconocer y respetar la heterogeneidad de sus agendas, roles y preocupaciones, así como poder reconocer la manera en que sus posiciones frecuentemente enfrentadas están interconectadas. El foro también contribuye a movilizar recursos de la familia al cambiar su experiencia de receptores desgastados de intervención en un contexto adverso, a la de participantes constructores de su propio plan de intervención.

En síntesis, se trata de redefinir la naturaleza del contrato, aceptación de la realidad de una intervención sin confianza a priori, y el desarrollo de formas de cooperación en ausencia de un acuerdo. Todo lo cual hace posible trabajar con familias y agencias de protección movilizándonos desde un sistema adverso hacia otro de resolución de problemas. Control y ayuda vemos pues que no están disociados.

4.-Hay algunas cuestiones “actitudinales” de los profesionales que emergen del trabajo con familias multiproblemáticas que puede ser útil señalarlas:

-Son un tipo de familias tan diferentes a nosotros, en su “estilo de vida”, la desatención, los gastos suntuarios, tec. (Cancrini), que provocan que aparezca en primer plano en los profesionales lo normativo, el deber ser, el cuestionamiento y la descalificación. Cuando en verdad tendríamos que reflexionar acerca de las circunstancias pasadas y presentes, de las opciones y restricciones que les ofrece el contexto, y un largo etcétera. El encuentro con los sujetos que atendemos pueden constituirse en un lugar para el silencio y el secreto, y estos son refugio para el poder (parafraseando a Foucault). Sabemos que las prácticas socioeducativas son una empresa cargada de valores -al influir en los estilos de vida- por lo que podemos ayudar inevitablemente a mantener el status quo, o a promover el cambio. Porque los contextos asistenciales, educativos, de control guiados por procedimientos más o menos objetivos, tecnocráticos que no introducen la reflexión acerca de aspectos contextuales, convierten sus prácticas en poco éticas, estereotipadas y contribuyen al burn out de los profesionales.

-La tendencia al acting out en las propias familias y en los profesionales es de “ida y vuelta”: de los profesionales a la familia y viceversa.

-El “pasaporte” de entrada a estas familias, dice L. Cancrini, es “la ilusión por comprender”, proceso que “contamina a la propia familia”, promesa que vislumbra entender dinámicas relacionales diacrónicas y sincrónicas. Con momentos de gran cercanía emocional a la familia y otros de alejamiento, que nos permitan pensar.

-La necesidad de hacer hipótesis con la familia implica reflexión, a la cual contraponemos una indicación o el consejo, en ocasiones asociado, por estas familias, no sin razón, a un juicio y un castigo. El comprender sólo es posible si se tienen mapas que van a dar un sentido a los hechos: Por ejemplo, la conducta adictiva es un proceso autodestructivo que en parte puede entenderse como “un remedio a una situación de sufrimiento mayor”.

-Reflexionar no implica siempre aceptar al otro, implica confirmar en su experiencia, y esto no es sólo aprobar “las buenas conductas”; confirmar es dar

un mensaje “ésto para mi es importante” aunque prosiga por nuestra parte un cuestionamiento.

-En este mismo sentido, hay que rehuir el riesgo de coaligarnos con la familia contra la jerarquía (determinadas decisiones que desde el punto de vista profesional nos parecen injustas, etc). Implicaría un engaño, ya que el mensaje es de igualdad, pero es falso: no estamos en la misma posición que la familia. Este igualitarismo ha sido la tentación de muchos trabajadores sociales.

-Con nuestras acciones no podemos contribuir al proceso de fragmentación de las familias. Es preciso que generemos procesos intrafamiliares, frente a las tendencias observadas en el trabajo con estas familias a favorecer procesos de “centrifugado”. (J. Colapinto). Frente a acciones aisladas, es preciso crear y crear en los procesos.

-La importancia de establecer un diálogo de colaboración, no sólo con la propia familia sino en especial con los profesionales y las organizaciones implicadas en el proceso, como decíamos más arriba, estas ya constituyen parte del problema.

-Las situaciones de impotencia o desesperanza no siempre se expresan como tal, a veces aparecen a través de comportamientos agresivos, de rechazo. Por otro lado, la resistencia al cambio, a dejarse “influir”, se puede ver como una manera de conseguir “respeto”. El respeto, dice R. Sennett (2003), se gana a través de la expansión de las propias capacidades y habilidades y en el cuidado de uno mismo, mientras que, en situaciones de dependencia del ámbito público dicha dependencia es vergonzosa. Ya que les priva del control de su vida siendo meros consumidores del cuidado que se les dispensa padecen la mayor falta de respeto: no ser vistos como seres humanos autónomos y con capacidad de decisión. Lejos de negar esta realidad proponemos tenerla en cuenta y metacomunicar acerca de ello con los sujetos.

5.- Las cuestiones actitudinales y cognoscitivas del profesional se complementan con algunas técnicas de la entrevista que facilitan el marco reflexivo que proponemos. El interrogatorio reflexivo está orientado a generar nuevas pautas de autoconocimiento y de conducta; complementando las tres

directrices básicas de una entrevista sistémica (hipotetización, circularidad y neutralidad). La postura facilitadora de las preguntas reflexivas permiten la aparición de nuevos constructos, en sí mismas son terapéuticas. K. Tomm (1984) nos ofrece unas ideas guía que destacaremos a continuación algunas.

- No se puede no intervenir: Todo lo que cada uno hace supone una perturbación, una intervención. Puede tener éxito o no, ser positiva o mala, ser interesante o no serlo pero todo es una perturbación, ya sea por acción o por omisión.

- Sólo tenemos acceso a nosotros mismos: El profesional ha de *focalizarse* en su propia conducta, con todas las limitaciones que se quiera, es la única sobre la que tiene acceso. Ha de fijarse en su conducta en relación con el sistema que se ha creado y no sobre el sistema y sus vicisitudes.

- Hay que decidir cuál es el nivel y el tamaño de la unidad sobre la que se está creando una estrategia: sobre las habilidades, las emociones, el grupo, la institución, etcétera).

- Hipotetización: La hipótesis permiten que se puedan establecer conexiones entre las conductas y los significados y obtener una visión sistémica. Al tiempo la hipótesis sirve de guía para hacer preguntas a la familia/profesionales. Las hipótesis se formulan con el material que va surgiendo de las narraciones de los profesionales en las sesiones y con los datos de la evaluación previa de que se dispone.

- Circularidad: Como estrategia para la conducción del proceso supone dos conceptos, por un lado, se aplica a un tipo particular de entrevista que se realiza a través de lo que se denominan preguntas circulares. Las preguntas circulares sirven para recoger información del sistema, para desencadenar nuevas posibilidades en el sistema y para formular y validar hipótesis. Por otro, y consideramos que es más importante, como postura conductual: "acoplamiento con el otro que nos permite observar diferencias, establecer conexiones y "movernos al compás". De esta forma se organiza un único sis-

tema (supervisores –grupo de profesionales/ familias/profesionales) que *coevoluciona* perturbándose recíprocamente.

- Neutralidad: La posición de neutralidad deriva de la imposibilidad de conocer la verdad o la certeza sobre algo; se acepta todo lo que se le dice, la estrategia de producir *feed-back* y establecer conexiones en vez de emitir juicios y "verdades".

- *Estrategización*: Define la postura cognitiva que permite construir acciones, hacer preguntas, elaborar planes y, en general, decidir cómo actuar en cada momento de acuerdo a las metas que se establecen.

Evidentemente, es necesaria una estrategia de más alto nivel conceptual para llevar a buen fin todas estas estrategias. Básicamente esto supone preguntarse en todo momento qué está ocurriendo en el sistema como resultado de nuestras intervenciones y/o preguntas. Somos responsables totalmente de nuestra propia actividad, pero no se es totalmente responsable de lo que ocurre en el sistema. En realidad se establece un círculo recursivo entre varias de las estrategias aquí mencionadas.

6.-De forma muy sintética a continuación describimos algunas cuestiones claves para el trabajo interinstitucional, fundamental para la intervención familiar. El texto de Imber-Black (2000) nos ofrece un magnífico, y exhaustivo, mapa de cómo manejar las triangulaciones, cuando éstas se dan, entre las familias y los sistemas que las atienden. Son consideraciones importantes, la evaluación y definición del problema desde el punto de vista de la familia, desde la perspectiva de las diferentes agencias implicadas en la intervención; y los "atributos de culpa" de ida y vuelta. Las organizaciones que atienden a las familias no siempre contribuyen con su acción, aún con la mejor intención, al cambio de las personas o las situaciones a las que se enfrentan, aún contando con la existencia de estructuras administrativas que faciliten la cooperación y la posibilidad de reunirse para discutir regularmente de las situaciones que atendemos. Es necesario que aseguremos la coherencia del tratamiento y clarifiquemos los momentos y lugares donde mejor se sitúe el trabajo de cada uno. Trabajamos con sujetos con problemas múltiples con los cuales hay

implicados servicios múltiples. Y por último, es necesario que la intervención en ámbitos microsociales sea un trabajo coordinado, que ha de trascender “la buena voluntad de los profesionales implicados”.

Los profesionales formamos parte de una red afectada muchas veces por las mismas contradicciones; una cadena más de la red, que la constituye y nos constituye, es el marco que generan los programas socio-sanitarios, fruto de orientaciones políticas organizativas. ¿Cómo conseguir modalidades cooperativas de trabajo? ¿Cómo conseguir que personas y grupos incluyan en su dinámica, prácticas comunicacionales que amplíen las posibilidades de cooperación y coordinación con la pluralidad? ¿Cómo evitar que las familias sean rehenes de los triángulos institucionales después de haber sido víctimas propiciatorias de multitud de condicionantes? Todas las preguntas tienen, múltiples respuestas técnicas y actitudinales, que nos afectan a todos: profesionales, organizaciones, diseños de políticas sociales, etc. Mas, de entrada podríamos establecer un principio (que lo tomamos de los enfoques de mediación en conflictos): Si queremos que algo cambie debemos empezar por cambiar nosotros mismos.(Rodríguez, 2001)

Las respuestas a estas cuestiones las tomamos de algunos principios básicos de la mediación en conflicto:

-El profesional debe tener la convicción de necesitar contar con el otro porque solo no puede. Se necesitan para iniciar una búsqueda común de soluciones, es condición sine qua non: respetar el saber del otro.

-Todos somos víctimas/co-responsables de los mandatos institucionales. La dimensión organizativa es un factor constitutivo en el proceso de intervención, al mismo tiempo nuestra intervención debe dirigirse a dos niveles: usuarios y a la propia organización.

-Es preciso confirmar al otro profesional, o a la organización en su visión de las cosas, en su saber. Compartir su perspectiva, no confrontando visiones: la curiosidad lleva a la exploración de puntos de vista alternativos, y las diferentes motivaciones y puntos de vista la alimentan, la neutralidad y la curiosidad se contextualizan la una a la otra comprometiéndose en el desarrollo de las

diferencias, llevando así concomitantemente a no aferrarse a una posición en especial, convirtiendo “la verdad” en las verdades. (R. A. Baruch y J.P. Folger, 1996)

-El grupo de profesionales como posibilidad de intercambio de visiones en posición de complementariedad alternante, donde evitemos hacer circular la culpa, las actitudes de omnipotencia, o aceptar delegaciones de tareas (o puntos de vista) que no han sido negociados previamente.

-Es esencial, y es un principio básico de la mediación, el reconocimiento y la legitimación del otro. Junto con la autoreflexividad que permite la aparición de las zonas grises en nuestras creencias, en nuestras opiniones, lo que trae los reductos de incertidumbre alientan a la cooperación (D. Fried, 2000). Se trata de poner en marcha diálogo transformativos que permitan co-crear nuevas realidades, es decir, construir juntos un futuro viable a través del diálogo.

Conclusiones

En el escenario de la enseñanza y del aprendizaje de trabajo social con familias se ponen en juego: las esquemas conceptuales y operativos que guían la elaboración del diagnóstico-intervención en un proceso recursivo; las herramientas didácticas que permitan una aproximación a la realidad de la intervención con familias, como el rol playing o los videos de entrevistas pregrabados; y por último, un ámbito interaccional, conversacional en el aula, en el que los alumnos y el profesor reflexionen e integren tanto los aspectos emocionales como cognoscitivos que se ponen en escena.

Bibliografía

Aponte, H. (1992): “Entrenamiento de la persona del terapeuta en terapia familiar estructural”, en Rev. Sistemas Familiares. Año 8. N° 3. Buenos Aires.

Auerswald, y otros. (1976 El enfoque interdisciplinario y el ecológico, en

- Grupoterapia de la familia, N. Ackerman y otros. Ed. Hormé Buenos Aires.
- Baruch, R. A. y Folger, J. P. (1996): La promesa de la mediación. Ed. Granica. Barcelona.
- Bateson, G. (1985). Pasos hacia una ecología de la mente. Ed. Carlos Lolhé, Buenos Aires.
- Bleger, J. (1996): Psicología de la conducta, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Cancrini, L.(1997): Las familias multiproblemáticas, en Colleti, M. y Linares, J.L.(comp.): La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. Ed. Paidós. Barcelona.
- Cirillo, S. (1991): Niños maltratados. Ed. Paidós. Barcelona.
- Cirillo, S. (1998): "La intervención sistémica en contextos no clínicos", en Rev. Sistémica, nº 4-5. Asociación Andaluza de terapia Familiar y Sistemas Humanos. Sevilla.
- Colapinto, J. et al, (1996): "La dilución del proceso familiar en los servicios sociales implicados para el tratamiento de las familias negligentes", Rev. Redes, nº2. Barcelona.
- Colleti, M. y Linares, J.L.(comp.): La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. Ed. Paidós. Barcelona, 1997.
- Fried, D. (2000): Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Ed. Granica. Buenos Aires.
- Hoffman, L. (2001): "De la sabiduría a la responsabilidad relacional: una perspectiva comunal, en Sistemas Familiares. Año 17. Nº 2. Buenos Aires.
- Imber-Back, E.(2000): Familias y sistemas amplios. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- Keeney B. Y Ross, B. (1987): Construcción de las terapias familiares sistémicas. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.

Maturana, H. y Varela, F. (1990): El árbol del conocimiento. Ed. Debate. Madrid.

McNamee, S. (2001) "Recursos relacionales: la construcción de la terapia y otras prácticas profesionales en el mundo posmoderno", en *Sistemas Familiares*, Buenos Aires, Año 17, nº 2, 113-129.

Minuchin, S. (1977): *Familias y Terapia Familiar*. Ed. Gedisa. Barcelona.

Minuchin P., Colapinto, J. y Minuchin, S. (2000): *Pobreza, institución, familia. De Amorrotu*. Buenos Aires.

Pakman, M. (1997): "Educación y terapia en las zonas culturales de frontera: por una práctica social crítica en los servicios sociales" en *Rev. Sistemas Familiares*, nº 13. Buenos Aires.

Pakman, M. (1997): *La psicoterapia en contextos de pobreza y disonancia étnica: el constructivismo y el construccionismo social como metodología para la acción*, en *Construcciones de la experiencia humana*. V. II. Gedisa. Barcelona.

Pakman, M. (1999): "Terapias constructivistas en Salud Mental", en *Rev. Sistemas familiares*. Nº 2. Buenos Aires.

Rodríguez, A.: "Contextos de colaboración: entre el deseo y la realidad", en *Rev. Trabajo Social hoy*. Vol. 31. Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social. 2001. Madrid.

Selvini, M. Y otros (1986): *Al frente de la organización*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Sennet, R, (2003): *El respeto*, Ed. Anagrama, Barcelona.

Shön, D. A (1997): *La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica*, en *Construcciones de la experiencia Humana II*, M. Pakman (comp.) Ed. Gedisa. Barcelona.

Shön, D.A. (1998) : *El profesional reflexivo*. Ed. Paidós. Barcelona.

Tomm, K. (1984) : "One perspective on the Milan Systemic approach". Part. II.
Journal of Marital and Family Therapy, 10, pgs: 253-271.