

Intervención estratégica con familias: reducir la complejidad para potenciar sus recursos

Paco López

Resumen

La pretensión de este artículo es repasar algunos reductores de complejidad que nos permitan acercarnos a situaciones familiares diversas, con sus contradicciones y paradojas, y contribuir a potenciar sus recursos para afrontarlas. Se hará un ejercicio de aplicación en ámbitos sociales y educativos de algunas propuestas nacidas inicialmente en ámbitos psicoterapéuticos. Se entiende que algunas de las lógicas de intervención útiles en la práctica clínica pueden resultar también eficaces en la práctica socioeducativa, a pesar de estar atentos a asimilaciones automáticas de un ámbito a otro. Hay que aceptar el hecho de la necesaria mirada social, política, económica, contextual... imprescindible en los escenarios educativos y sociales y quizás no tan claramente en los escenarios clínicos.

Palabras clave

Comunicación, Diálogo estratégico, Estrategias de intervención, Práctica socioeducativa, Práctica terapéutica, Reductores de complejidad, Relación educativa, Resistencia al cambio, Soluciones intentadas

Intervenció estratègica amb famílies: reduir la complexitat per potenciar els seus recursos

La pretensió d'aquest article és repassar alguns reductors de complexitat que ens permetin apropar-nos a situacions familiars diverses, amb les seves contradiccions i paradoxes, i contribuir a potenciar els seus recursos per afrontar-les. Es farà un exercici d'aplicació a àmbits socials i educatius d'algunes propostes nascudes inicialment en àmbits psicoterapèutics. S'entén que algunes de les lògiques d'intervenció útils en la pràctica clínica poden resultar també eficaces en la pràctica socioeducativa, tot i estar atents a assimilacions automàtiques d'un àmbit a un altre. Cal acceptar el fet de la necessària mirada social, política, econòmica, contextual... imprescindible en els escenaris educatius i socials i potser no tan clarament en els escenaris clínics.

Paraules clau:

Comunicació, Diàleg estratègic, Estratègies d'intervenció, Pràctica socioeducativa, Pràctica terapèutica, Reductors de complexitat, Relació educativa, Resistència al canvi, Solucions intentades

Strategic intervention with families: decrease complexity in order to increase resources

The aim of this article is to revise some complexity reducers that allow an approach to several family situations, contradictory and paradox, and contribute to foster resources in order to face them. An original psychotherapeutic exercise will be applied to social and educational sectors. We understand that some useful intervention logics of the clinic practice can also be efficient in the socio-educative practice, always checking automatic assimilations. A social, political, economic and contextual look is required... it is essential in the educational and social context and perhaps not so clearly essential in clinic contexts.

Key words

Communications, Strategic dialogue, Intervention strategies, Socio-educative practice, Therapeutic practice, Complexity reducers, Educative relation, Resistance to change, Attempted solutions

Autor: Paco López

Título: Intervención estratégica con familias: reducir la complejidad para potenciar sus recursos

Referencia: Educación Social, nº. 49, p48 p69.

Dirección profesional: plopez@peretarres.org

■ Introducción

Hace unos años, en un contexto educativo con adolescentes, una madre, angustiada por las dificultades escolares y sociales de sus dos hijos relataba qué había hecho hasta ese momento para ayudarlos, sin demasiado éxito. Una de sus preocupaciones giraba en torno al excesivo consumo de hachís y tabaco de ambos. En el capítulo de las medidas que ella había articulado al respecto, explicaba cómo había decidido ser ella misma quien les financiase la compra de las sustancias porque, de ese modo (según sus propias palabras), ya que no podía evitar que consumieran, al menos podía controlar su nivel de consumo, y eso la tranquilizaba. Eso sí, vivía esta estrategia de manera cómplice con sus hijos, a espaldas de su marido. Igualmente, sin que el padre tuviera conocimiento de ello, fumaba tabaco con sus hijos, a pesar de estar diagnosticada de cáncer y haber recibido indicaciones médicas contrarias a ello. Lo explicaba aludiendo a la necesidad de disfrutar de la vida junto a su hija y su hijo, frente a la duda real sobre el tiempo que el cáncer le permitiría hacerlo.



El profesional que acompañaba a la madre en este análisis (obviamente más complejo que lo aquí relatado) vivía dos tipos de contradicciones frecuentes en el acercamiento a realidades familiares diversas:

- Por una parte podía llegar a entender el dolor, la frustración, las buenas intenciones y los argumentos de la madre, que parecía estar haciendo todo lo posible para ayudar a sus hijos, aunque también detectaba evidencias de que, muy a su pesar, la actuación de la madre tenía más que ver con los problemas que con las soluciones a los mismos. Contrastándolo con otras situaciones familiares que había afrontado, el profesional se enfrentaba a la paradoja de que la familia es, en muchas ocasiones a la vez, imprescindible fuente de apoyo, de aprendizaje, de crecimiento... y fuente de malestar, sufrimiento, tensión... No es ningún misterio que aquellos que más nos importan y a los que más necesitamos para crecer sanos y felices, se convierten, en ocasiones, en la principal fuente de conflicto o complicaciones. En situaciones de maltrato o abandono (en la infancia, en la pareja, con personas mayores...) se visualiza de manera dramática esta paradoja: la fuente de apoyo social más significativa a las que acudir para afrontar dificultades y problemas (no la única), la propia familia, resulta ser la generadora de esas dificultades y problemas. Bateson (1985), en sus estudios ya clásicos sobre el *doble vínculo*, focalizaba en la comunicación paradójica (los mensajes contradictorios) el origen de las interacciones patológicas, aunque también recogió evidencias acerca de la posibilidad de desligarse del doble vínculo, o de transformar esa realidad patógena en fuente de fortaleza o genialidad.
- Por otra parte, el profesional al que nos referimos, se descubría a sí mismo buscando entender la causa de la situación, con la convicción de que sólo así podría ayudar a resolverla; pero, al mismo tiempo, era consciente de la multiplicidad de variables que habían influido en la construcción de esa problemática familiar: la manera de comunicarse de los dos progenitores, la enfermedad de la madre, las expectativas vitales de los hijos,

el contexto social y cultural, las experiencias escolares y la relación con los iguales, etc. La lista parecía ser infinita y la complejidad de la misma situaba al profesional frente a la impotencia de no poder encontrar explicaciones causales sencillas y al alcance de sus posibilidades de actuación. La complejidad de las problemáticas humanas parecía paralizar su capacidad de intervención.

Mi pretensión en este artículo es repasar algunos *reductores de complejidad* que nos permitan acercarnos a situaciones familiares diversas, con sus contradicciones y paradojas, y contribuir a potenciar sus recursos para afrontarlas.

Para ello, haré un ejercicio de aplicación a ámbitos sociales y educativos de algunas propuestas nacidas inicialmente en ámbitos psicoterapéuticos (hablo, concretamente, de la Terapia breve estratégica). No resulta difícil entender que algunas de las lógicas de intervención útiles en la práctica clínica pueden resultar también eficaces en la práctica socioeducativa, pero pido al lector que esté atento a asimilaciones automáticas de un ámbito a otro. La práctica terapéutica tiene escenarios, objetivos, actores y métodos que difícilmente son generalizables a los contextos sociales y educativos. Intentaré trasladar una parte de ellos que sí considero posible, pero aceptando el hecho de la necesaria mirada social, política, económica, contextual... imprescindible en los escenarios educativos y sociales y quizás no (al menos no tan claramente) en los escenarios clínicos.

Repasemos los tres principales reductores de complejidad que nos aporta la lógica estratégica:

- El análisis de las soluciones intentadas, que reduce la complejidad de las propuestas de intervención.
- El manejo de las resistencias al cambio, que reduce la complejidad que pueda surgir en la relación de ayuda.
- El diálogo estratégico, que reduce la complejidad en los procesos comunicativos.

Primer reductor de complejidad: las soluciones intentadas

La necesidad de diferenciar dificultades y problemas

Volvamos al caso inicial para empezar diferenciando dificultades y problemas. En la trayectoria de esa familia fueron surgiendo dificultades: las primeras dificultades escolares de los hijos, la dificultad de definir criterios educativos por parte de los progenitores, la enfermedad de la madre y las perspectivas vitales que ésta planteaba, la dificultad de los hijos de vencer la presión de grupo hacia el consumo de sustancias... Entendemos una dificultad como una situación que la vida nos presenta, que también experimentan otras personas en circunstancias similares y que puede ser superada si se afronta de la manera adecuada o que, en ocasiones, no permite ser superada

porque no está en nuestras manos hacerlo o porque la historia no se puede cambiar (la muerte, una ruptura sentimental, un suspenso académico en una prueba correctamente corregida ...) y sólo nos queda aceptarla y, en el mejor de los casos, incorporar algún aprendizaje para situaciones futuras.

No es necesario recordar que vivir supone afrontar desequilibrios y dificultades. El crecimiento, el aprendizaje o la convivencia con los otros implican, necesariamente, la generación de cambios o conflictos de mayor o menor envergadura, hasta el punto de que autores de referencia en la Psicología del ciclo vital como E. Erikson (1974) describen el desarrollo de las personas a través del afrontamiento y superación de crisis vitales.

Si tener dificultades es, desde esta óptica, una “buena noticia” (un indicador de que estamos vivos), no lo es tanto que estas dificultades se conviertan en problemas, entendiendo éstos como situaciones más permanentes de malestar y sufrimiento.

La evidencia clínica (Watzlawick y Nardone, 2000) apunta que una parte significativa de los problemas que sufrimos los seres humanos se construye por la manera en la que afrontamos las dificultades, que no sólo no resuelven éstas, sino que las convierten en problemas. Como afirmaba Óscar Wilde, *con las mejores intenciones se consiguen, en ocasiones, los peores efectos*. Para que una dificultad se convierta en problema han de darse dos condiciones (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1992):

- Que la dificultad se afronte de manera inadecuada
- Que, ante la persistencia de la dificultad, se aplique más de la misma solución, a pesar de que existan evidencias de que ésta no funciona (porque la dificultad persiste).

Precisamente por esta última cuestión, frente a enfoques que ponen el acento en el rastreo histórico del problema y en sus causas (multifactoriales, desconocidas en gran parte y, en cualquier caso, imposibles de cambiar si pertenecen a sucesos pasados), la lógica estratégica opta por un enfoque centrado en las soluciones, ya sean éstas disfuncionales (a las que, en este contexto, nos referimos como *soluciones intentadas*) o ya sean soluciones reales que ayudan a introducir cambios y generar procesos de mejora de la calidad de vida y de las relaciones. Muchas de las soluciones reales nacen, precisamente, de la interrupción de las soluciones intentadas, responsables de la construcción o persistencia de los problemas (Nardone, 2002).



La lógica estratégica opta por un enfoque centrado en las soluciones

Soluciones que funcionan y soluciones intentadas

En la práctica, podemos resumir en tres los tipos de soluciones intentadas, es decir, los procesos por los cuales las soluciones aplicadas a las dificultades de la vida no consiguen su objetivo y contribuyen a convertir esas dificultades en problemas:

- *Una dificultad se afronta de modo inadecuado y, por tanto, se transforma en un problema si no se actúa cuando se debería actuar* (Fiorenza, 2003, pág. 37).

Volviendo a la situación inicial, es probable que la falta de participación del padre en algunas de las dificultades familiares, cuando existían razones para intervenir, pudiera haber contribuido a complicar la situación. Dificultades reiteradas de aprendizaje, comportamientos agresivos con violencia física o verbal, sintomatología clara de consumo abusivo de sustancias... son evidencias que justifican algún tipo de actuación. A pesar de ello, en ocasiones, los adultos responsables de la familia o los agentes sociales y educativos optan por evitar afrontar la situación, con argumentos justificadores de la misma (*son cosas de la edad..., es normal entre hermanos..., la gente mayor lo exagera todo...*). La ausencia de intervención puede complicar aún más este tipo de situaciones, hasta el punto de convertir a familia o profesionales en “cómplices” de la transformación de éstas en problemas.

- *Una dificultad se afronta de modo no adecuado cuando se actúa y, por el contrario, no se debería* (Fiorenza, 2003, pág. 38).

Es frecuente, tanto en el ámbito familiar como en contextos organizativos, entender que las expresiones de tristeza, malestar o estrés justifican siempre una intervención correctora, ya que se parte del supuesto de que todo el mundo tiene que manifestarse (y sentirse) permanentemente feliz. Esta idea irracional (porque ignora la condición humana y el “derecho” al malestar) se convierte, en ocasiones, en argumento para intentar que los otros estén bien, habitualmente hablando del tema y alimentando la fantasía de que es posible estar permanentemente satisfecho, o incluso culpabilizando a los que no son capaces de seguir ese ritmo de bienestar permanente. Ser escuchado en determinados momentos facilita la expresión de las emociones negativas y ayuda a manejarlas. Pero generar un entorno en el que permanentemente se analiza de manera circular el estrés o la tristeza, puede amplificar, bajo la apariencia momentánea de un cierto desahogo, las situaciones que pretende combatir, que, en cualquier caso, se suelen solucionar actuando y no hablando. Sería un ejemplo clásico de *apagar el fuego con gasolina*. En ocasiones, la mejor estrategia es la no intervención.

- *Finalmente, se afronta una dificultad de modo no adecuado cuando se actúa en un nivel equivocado* (Fiorenza, 2003, pág. 39).

La comunicación paradójica, a la que antes hemos hecho mención, ejemplifica este tipo de actuación. Aparentemente intervenimos en un nivel racional para definir las consignas propuestas (*no os conviene fumar porque es nocivo para vuestra salud y eso me preocupa*), pero, simultáneamente, nuestros mensajes emocionales o comportamentales van en dirección opuesta (*fumo con vosotros u os compro tabaco*). En los contextos educativos encontramos, con cierta frecuencia, mensajes paradójicos por parte de los agentes educativos, que inciden simultánea y contradictoriamente, en niveles diferentes, poniendo el acento en el nivel equivocado: *haz lo que quieras, pero que sea lo que yo te he pedido, no veo ningún problema en que hagas eso, pero atente a las consecuencias*, etc.

Desde un punto de vista social, la intervención en niveles inadecuados nos lleva a pensar en los intentos de resolver dificultades surgidas de carencias básicas, estructurales o relativas a desigualdad de oportunidades o a vulneración de derechos, con soluciones coyunturales, asistenciales o centradas exclusivamente en la comunicación. Sirva como ejemplo la propuesta de resolver con algunas estrategias de mediación familiar una situación de abuso sexual de un menor por parte de uno de sus progenitores.



Las soluciones intentadas de las familias

En una obra divulgativa llena de ironía, pero profundamente rigurosa en el análisis nacido de su práctica clínica, Fiorenza (2005) hace referencia a algunas de las soluciones intentadas más frecuentes en los contextos familiares. Las repasamos a continuación desde la óptica socioeducativa que orienta nuestra exploración.

- *Convertir los problemas de los hijos o hijas en problemas de los padres o madres (o, incluso, que éstos se preocupen más que aquéllos de sus propios problemas).*

Esta solución intentada impide a los adultos situarse a la distancia emocional necesaria para acompañar a sus hijos o hijas en el análisis de la dificultad o problema y, a la vez, suele imposibilitar que éstos experimenten dificultades vitales de manera autónoma y desarrollen estrategias para ir las afrontando cada vez más responsablemente. Padres o madres que intervienen en las relaciones de pareja de los hijos porque han sufrido un desengaño sentimental; o que, después de recibir las notas, acuden angustiados a hablar con los profesores de su vástago adolescente preguntando qué más pueden hacer ellos para que su hijo/a apruebe... son situaciones frecuentes en las que los profesionales que acompañan a la familia pueden ayudar a cambiar las soluciones disfuncionales o también convertirse en cómplices de las mismas, añadiéndose ellos a la lógica de convertir en propios los problemas o dificultades de sus destinatarios, incapacitándose para ser un referente válido en el proceso de ayuda y privándoles del protagonismo que les corresponde en las situaciones que han de afrontar. Una cosa es asumir, por parte de los educadores y educadoras, la responsabilidad de proteger, cuidar, educar o acompañar a las personas que están a su cargo (con las dificultades o problemas que ello conlleva y con la empatía y cercanía necesarias para ello) y otra, bien distinta, es vivir como propios los problemas o dificultades que esas personas experimentan.

Una cosa es asumir la responsabilidad de proteger, cuidar, educar o acompañar a las personas que están a su cargo y otra, bien distinta, es vivir como propios los problemas o dificultades que esas personas experimentan

- *Intentar conocer y controlar cada pensamiento, cada sentimiento, cada comportamiento del hijo/a.*

Esta solución intentada es una forma habitual de manejar la incertidumbre que genera el riesgo. Es comprensible que un padre o una madre hagan lo posible por evitar riesgos a sus hijos, si eso está en su mano. Pero llevar esta lógica al extremo implica no aceptar la dosis de riesgo inherente a la vida y

la progresiva autonomía necesaria en el desarrollo de sus hijos. Ayudar a los progenitores a aceptar la imposibilidad (y en algunos casos la inconveniencia) de conocer y controlar lo que piensan, sienten o hacen sus hijos las 24 horas del día forma parte, en ocasiones, del proceso de acompañamiento que los profesionales realizan a las familias. También los profesionales pueden ayudar a las familias a cambiar la lógica del control (que, en general, produce mayor descontrol) por la lógica de las normas claras, la consistencia en la aplicación de las consecuencias del incumplimiento de las mismas o la disponibilidad para escuchar o ayudar cuando sea necesario. Especialmente en la adolescencia, el acercamiento educativo obtiene sus mejores frutos si se actúa como se haría para lograr tener en el regazo a un gato en una habitación oscura. Él tiene que tener la certeza de que estás ahí, disponible y sin prisa. Sólo así se irá acercando progresivamente más. Cualquier otra estrategia podría provocar huida, arañazos o rechazo.

- *Aceptar la intrusión (siempre con buena intención) de abuelos, familiares o amigos en decisiones que corresponden exclusivamente a los progenitores.*

En cuestiones educativas, a diferencia de otros asuntos, es frecuente encontrar “especialistas” dispuestos a orientar las decisiones de las familias, sobretodo si han pasado por situaciones similares. Por mucho que los profesionales de la salud o la educación que hayan acompañado a la familia puedan haber ayudado a ésta a encontrar las mejores claves para actuar en una situación determinada, podrán surgir “voces expertas” (y bienintencionadas) que digan tener la receta adecuada sobre la mejor postura para la lactancia, la estrategia para afrontar las dificultades de dormir del bebé, la forma de actuar ante las dificultades académicas o los comportamientos inadecuados en la mesa, la hora de regreso a casa en la adolescencia o la mejor manera de actuar ante un embarazo no deseado. Poner límites a estas intrusiones es tan importante para el equilibrio del núcleo familiar como aceptar, agradecer y canalizar el apoyo y las buenas intenciones de todas esas personas cercanas en situaciones difíciles. Y ese ejercicio de responsabilización de las propias decisiones por parte de la familia supone, para los profesionales, ejercer su rol asesor, orientador, de apoyo o ayuda y trabajar para que, de nuevo, el protagonismo de las decisiones, siempre que sea posible, corresponda a la familia y sitúe a esta en condiciones de explorar sus propios recursos.

- *Insistir en que el hijo/a acabará mal o en que es incapaz de hacer las cosas por sí mismo/a.*

No hay mejor manera de alimentar la irresponsabilidad de un miembro de la familia que convencerse y predicar reiteradamente que esa persona es incapaz de asumir responsabilidades. Esta solución intentada, ampliamente investigada en contextos educativos, en el estudio del conocido “efecto Pigmalión” o “efecto Rosenthal” (Rosenthal y Jaconson, 1980), tiene el efecto de construir un equilibrio patológico que pivota sobre el hecho que se quiere evitar, fortaleciéndolo. La persona que no actúa según lo deseable recibe, públicamente, la mejor justificación para ello: “es incapaz de hacerlo”. La persona o personas que tienen la responsabilidad del proceso educativo tam-

bién tienen un sólido argumento para no seguir esforzándose en ese empeño: “es imposible”. El hecho, además, de predicarlo reiteradamente exculpa a ambas partes, ante su entorno comunitario, de su responsabilidad en un hipotético proceso de mejora.

- *Ser “amigos” de sus hijos/as e insistir en tener una relación democrática.*

La relación educativa es una relación de ayuda en la que existen diferentes tipos de responsabilidad y no se define por la simetría de roles sino por la complementariedad de los mismos. La relación de amistad o el ejercicio de la democracia suponen simetría e igualdad en responsabilidades, derechos y obligaciones. Es deseable que, en un contexto familiar, exista un clima cordial, afectuoso, cuidadoso de las necesidades de sus miembros, en el que se puedan expresar abiertamente opiniones y deseos. En eso se aproxima la familia, la amistad y la democracia. Pero otra cosa bien distinta es actuar como si todos tuvieran la misma responsabilidad o los mismos derechos y obligaciones. Cuando los progenitores actúan así, están privando a los menores del derecho a ser protegidos y educados con las garantías necesarias (éstas incluyen los límites o normas que sean, en cada caso, pertinentes).

- *No escuchar y estar pendientes siempre de demostrar que los adultos tienen la razón.*

El objetivo de la relación educativa es ayudar a crecer, a aprender, y no es demostrar las virtudes del educador/a. Dicho de otro modo, el educador/a virtuoso no necesita hacer girar su actuación en torno a la demostración de que tiene la razón. La autoridad educativa proviene del crédito concedido por los educandos, no se impone. Escuchar, estar atentos a las necesidades y perspectivas de los educandos, mostrarse empáticos con ellos y ellas, forma parte ineludible del proceso educativo. Si ello supone evidenciar y reconocer que el educador/a se ha equivocado o que existen perspectivas diferentes que justifican un cambio de criterio, su autoridad se verá reforzada si demuestra capacidad de autocritica y corrección, además de mostrar con ello un modelo valioso de aprendizaje, mejora y predisposición al cambio, si éste está justificado. Y este criterio es aplicable a agentes educativos de ámbitos y condiciones diferentes (familia, profesionales o voluntarios).

- *Intervenir (los progenitores) como jueces y pacificadores en los conflictos entre hermanos.*

La necesidad de límites que favorezcan la convivencia en el núcleo familiar justifica, en ocasiones, la intervención adulta para frenar comportamientos que vulneran esos límites (la agresión física o verbal, por ejemplo). Pero una intervención excesiva en los conflictos entre hermanos puede privarlos de las necesarias oportunidades de aprendizaje que la convivencia entre iguales genera. Además, si esta intervención cae en el frecuente error de juzgar quién tiene o no razón y de otorgar papeles de víctima y verdugo, la intervención adulta (con la excepción de situaciones realmente graves que lo justifiquen, repito) suele convertirse en solución intentada generadora de mayor conflictividad entre los hermanos.



- *Ser cómplice del hijo/a ante el otro progenitor.*

Cuando la mujer del ejemplo, con el que empezaba el artículo, fumaba junto a sus hijos a la vez que les pedía que no se lo dijese a su padre porque se enfadaría, además de confundir los roles (tal como hemos explicado anteriormente), estaba deslegitimando la estrategia educativa de la pareja y sometiendo a los hijos a mensajes contradictorios que podrían posibilitar la construcción de un equilibrio disfuncional, como hemos señalado anteriormente.

- *No permitir que el hijo/a pueda ser feliz sin los adultos.*

La familia cumple su función en la medida que ayuda al crecimiento y autonomía de sus miembros. Para los progenitores es motivo de satisfacción ir descubriendo que su hijo o hija, en ese camino de progresiva emancipación (física, social, cognitiva, moral...) va construyendo su propia manera de moverse, de pensar, de relacionarse y, en definitiva, de buscar la felicidad. A pesar de ello, ese proceso no siempre es sencillo de manejar por parte de los progenitores. En ocasiones esto se traduce en la dificultad para aceptar las relaciones sociales o de pareja de sus hijos, lo cual suele incrementar el deseo de éstos de mantenerlas. Otras veces se busca acentuar los beneficios de estar bajo la tutela familiar (es donde mejor se come, donde mejor te cuidan, donde te toleran todo...), frente a la autonomía y responsabilidad de la emancipación progresiva. La frecuencia o intensidad de este tipo de actuaciones puede convertirlas en soluciones intentadas generadoras de problemas.

- *Llenar la casa de libros de autoayuda que confirmen que les falta mucho para ser padres y madres perfectos de hijos/as perfectos.. !Y sentirse muy culpables!*

Aunque Fiorenza no hace esta afirmación literalmente (tampoco las nueve anteriores, ya que el libro al que me refiero no es un ensayo clásico, sino un manual para padres y madres en formato irónico y epistolar), sí aparece claramente en su repaso de soluciones intentadas más frecuentes. Así formulada quizás es muy propia de un determinado tipo de familias, de nivel sociocultural medio-alto, acostumbradas a tener todas las respuestas o encontrarlas en libros o en internet, pero la idea es perfectamente generalizable a otras situaciones familiares. Formarse como padres o madres ayuda, sin duda, a ejercer como tales. El problema es el resultado de este ejercicio formativo. Si, efectivamente, un manual, una escuela de padres, Google o los consejos del experto del centro cívico, orientan adecuadamente la actuación parental y mejoran sus competencias educativas, se convierten, sin duda, en soluciones funcionales y válidas. La práctica clínica apunta, sin embargo, que, en ocasiones, el resultado de alguno de esos procesos es confirmar la inutilidad parental y ahondar en la culpabilidad e impotencia de los progenitores ante los problemas que sufren sus hijos. Si esto se da; si, partiendo de la idea irracional de que existe la familia “feliz” o la educación sin esfuerzo ni conflictos, se pone el foco en las dificultades y el rastreo de causas que culpabilicen en lugar de ponerlo en las posibilidades y recursos de las familias, estaremos hablando de una sofisticada solución intentada.

Algunas consideraciones finales sobre las soluciones intentadas

A modo de resumen, sintetizo en las dos siguientes consideraciones lo dicho sobre este primer reductor de complejidad y añado, posteriormente, algunos apuntes que orienten su aplicación en la práctica profesional:

- Muchas de las dificultades que afrontan las familias se transforman en problemas como consecuencia de aquello que hacen (o hacemos, incluida la acción de los profesionales) para resolverlas. Las soluciones disfuncionales crean y perpetúan muchos de los problemas que constatamos en los contextos familiares.
- La pregunta sobre el porqué de un problema puede hacer que nos perdamos en su complejidad. Es mejor entender el problema a través de su solución. De hecho, la mejor solución puede venir, simplemente, de la interrupción de lo que llamamos “soluciones intentadas”. Más que centrar nuestros esfuerzos en entender el porqué de un problema, interesa ayudar a la familia a descubrir cómo funciona y se mantiene.
- Es un presupuesto peligroso pensar que todos los problemas están relacionados. El ser humano crece afrontando diferentes tipos de problemas. Elaborar teorías que conecten diversos problemas en un todo explicativo corre el riesgo de convertirse en solución intentada generadora de la profecía autocumplida, que ahonde en el mantenimiento de los problemas, pero no aporte oportunidades reales de cambio. Si un adolescente sufre porque no se entiende con su padres, porque ha suspendido todas las asignaturas y porque la chica de la que se ha enamorado no le corresponde, podemos hacer una teoría general sobre su dificultad para relacionarse con las personas significativas y las consecuencias de este hecho en la motivación y los resultados académicos, pero corremos el riesgo de alimentar una espiral de autoanálisis que mantenga y justifique su inacción frente a esas situaciones, a la vez que profundiza en su baja autoestima. Ayudar a afrontar la vida es ayudar a reconocer que todas esas realidades existen (porque forman parte de la condición humana) pero que pueden construirse, afrontarse y resolverse con lógicas diferenciadas, yendo paso a paso, problema a problema, y movilizandolos recursos oportunos en cada caso.
- Problemas complejos no necesariamente necesitan soluciones complicadas (Nardone, 2002). Ésta es una de las más sorprendentes aportaciones de la lógica estratégica y de los enfoques sistémicos, especialmente en su aplicación clínica. Un problema construido y mantenido a base de soluciones disfuncionales durante años puede desbloquearse en un tiempo breve si se interrumpen las soluciones disfuncionales y se interviene en algún punto aparentemente simple del sistema que obligue a éste a reequilibrarse de manera sana. Esto nos obliga a ser rigurosos en el análisis de los problemas y las soluciones que los mantienen. También nos impulsa, igualmente en contextos sociales y educativos, a mantener una



Las soluciones disfuncionales crean y perpetúan muchos de los problemas que constatamos en los contextos familiares

actitud abierta y esperanzada en relación a las posibilidades de mejora de las situaciones complejas en la que se encuentran muchas de las personas con las que trabajamos.

- *Si la única herramienta que posees es un martillo, todos los problemas te parecerán clavos*, afirmaba Mark Twain. Es importante acabar este apartado haciendo referencia a la necesidad de que el profesional no se convierta en cómplice de la construcción de problemas aplicando por sistema soluciones que han sido funcionales y útiles en otros contextos. Tolstoi comienza su novela Ana Karenina diciendo que *todas las familias felices se parecen, pero cada familia infeliz lo es a su manera*. La especificidad de cada situación familiar requiere procesos de análisis específicos y maneras particulares de interrumpir el mantenimiento de sus problemas y generar nuevas dinámicas. También cada familia tiene sus recursos concretos. Con cierta frecuencia el profesional puede olvidar este hecho y, entusiasmado con estrategias exitosas en el pasado, anticipar actuaciones que no necesariamente ayuden en la situación actual.

Segundo reductor de complejidad: el manejo de las resistencias al cambio

Promover cambios pone a prueba la relación educativa

Poner el foco en la interrupción de las soluciones disfuncionales que mantienen los problemas aporta luz a la hora de construir, con las familias, propuestas de intervención útiles. Pero la complejidad del acompañamiento socioeducativo no estriba sólo en qué hacer o no hacer. De hecho, para poder llegar a las propuestas de intervención, necesitamos establecer una relación que nos permita ser aceptados para ayudar a cambiar maneras de hacer, de pensar, de decir, de manejar las emociones o de decidir.

El segundo reductor de complejidad que exploraremos tiene que ver con la capacidad de los profesionales para manejar adecuadamente las naturales resistencias al cambio, lo cual nos permitirá convertirnos en personas dignas de confianza, no con el objeto de mejorar nuestra autoestima personal y profesional, sino para garantizar alguna posibilidad real de éxito en la intervención.

Nada hay más difícil de manejar, más arriesgado de llevar a cabo ni más incierto, que ser líder en la introducción de un nuevo orden de cosas, decía Maquiavelo. Y la teoría de sistemas y todas las teorías homeostáticas de la Psicología social nos recuerdan, de igual manera, que tenemos una tendencia natural al equilibrio y la estabilidad, aunque sea disfuncional (Festinger, 1975). Con frecuencia, en las familias, como en otros contextos de intervención, incluso suelen ser los que solicitan la intervención profesional los

primeros que tienden a boicotear el cambio requerido (Nardone, Fiorenza, Milanese y Mariotti, 2005).

Las situaciones vitales que provocan cambios generan desequilibrio y malestar que todos (también los profesionales) tendemos a resolver con el menor cambio posible. Educar, acompañar en procesos de crecimiento, significa ayudar a afrontar los procesos de adaptación al cambio de forma saludable y, en muchas ocasiones, hacer propuestas de cambio. Hacerlo bien implica aceptar que las propuestas de cambio generan resistencia. Entender o no esas resistencias y manejarlas adecuadamente puede determinar que la relación que los profesionales establezcamos con los destinatarios de nuestro servicio ayude o complique el proceso.



Indicaciones generales para el manejo de las resistencias al cambio

Antes de repasar las tipologías básicas de resistencia al cambio y apuntar alguna clave de intervención en cada caso, recordemos algunas indicaciones generales:

- *En la intervención es necesario explicitar que reconocemos como comprensibles las resistencias al cambio.* Todo cambio implica pérdidas y genera procesos de duelo. Llegar a la aceptación del mismo o de la nueva situación generada por éste necesita tiempo y procesos emocionales y cognitivos que han de ser comprendidos y respetados (negación, rabia, tristeza, etc.). Volviendo al caso inicial, quizás pueda parecer evidente que la madre tiene que dejar de financiar la compra de hachís y tabaco a sus hijos. Incluso ella puede llegar a la conclusión de que esa no es la mejor manera de ayudarlos a fumar menos, pero no basta con esa convicción para que se produzca el cambio.
- *Quien pretenda una felicidad y sabiduría constantes, deberá acomodarse a constantes cambios,* decía Confucio. Y eso también es atribuible al acompañamiento en procesos de cambio. Por una parte, se trata de conseguir que el miedo al cambio sea menor que el miedo a la inmovilidad o, en clave positiva, que la energía que mueve a cambiar (en ocasiones sin ser conscientes de que se está produciendo el cambio) sea superior a la resistencia a hacerlo. Por otra parte, los profesionales que realizan ese acompañamiento han de aceptar la necesidad de reajustar constantemente sus actuaciones, si quieren ayudar de manera efectiva. Incluso los equipos más experimentados han de estar atentos para evitar el que podríamos llamar “síndrome del Titánic”: un pequeño obstáculo puede ser suficiente para justificar un reajuste de nuestras actuaciones, si no queremos hundirnos en lo que resultó ser un gran iceberg del que sólo vimos la punta.
- Ignacio de Loyola, en una afirmación aparentemente contradictoria con lo dicho anteriormente, afirmaba: *en tiempos de tormenta no hacer mudanza.* No encenderé el debate existencial entre Confucio y Ignacio de Loyola, porque creo que es compatible una actitud abierta a los cambios

Se trata de conseguir que el miedo al cambio sea menor que el miedo a la inmovilidad

necesarios, con una visión estratégica que cuide con mimo el momento y el lugar adecuado para sugerir, promover o acompañar ciertos procesos de cambio. Atribuyen a Napoleón la frase *vísteme despacio, que tengo prisa*. Cuando hablamos de educar o de acompañar procesos de cambio, también necesitamos una cierta dosis de “serenidad ignaciana” y de “ritmo napoleónico”. Cuidar el momento y no tener prisa forman parte de las actitudes necesarias cuando acompañamos a las familias en procesos de cambio.

- *Anticipar soluciones no pedidas suele incrementar las resistencias.* Tan importante como el equilibrio entre la apertura al cambio y la paciencia a la hora de introducir cambios, es el protagonismo del mismo. En general, a las personas nos gusta sentirnos protagonistas de nuestras decisiones, especialmente si éstas implican cambios significativos en nuestras vidas. La sospecha de que nos están llevando hacia algún sitio sin nuestro permiso (incluso cuando ese es el lugar al que queremos ir) suele activar o reforzar las resistencias al cambio. En clave de habilidades comunicativas, el efecto positivo de los que llamamos *mensajes yo* (mensajes en primera persona que proponen o expresan opiniones o deseos) frente a la ineficacia comunicativa de los *mensajes tú* (mensajes en segunda persona que juzgan u ordenan) conecta con el efecto que ambos tienen en reducir o alimentar, respectivamente, las resistencias al cambio (López, 1998).
- *Resistencias diferentes requieren estrategias diferentes.* La resistencia al cambio de un sistema (una persona, una pareja, una familia, una organización...) responde a la lógica que mantiene el equilibrio de ese sistema. No todas las lógicas son idénticas. Hay familias que quieren cambiar pero no pueden y otras que, simplemente, no quieren cambiar. Tipologías diferentes de resistencia al cambio, implican maneras de relacionarse y comunicarse diferentes para desmontar esas resistencias. Este es el objeto del siguiente apartado.

Tipos de resistencia al cambio y estrategias de intervención

Descubrir lo que llamamos el *sistema perceptivo-reactivo*, es decir, el modo en que las personas con las que interactuamos perciben la realidad y reaccionan ante ella, nos permitirá definir mejor las áreas y modalidades de intervención posibles (Nardone y Watzlawick, 2007).

No todas las personas afrontan de igual manera la posibilidad de cambio y la relación de ayuda. En función de cómo la persona se sitúa ante los profesionales que intervienen en el contexto familiar y que representan la posibilidad de tener que entrar en un proceso de cambio, pueden resultar más útiles unas u otras estrategias de intervención. Sin pretensión de entrar a fondo en el complejo análisis de las resistencias al cambio y el manejo de las mismas, hagamos una revisión de ello (Watzlawick y Nardone, 2000; Nardone, Fiorenza, Milanese y Mariotti, 2005):

- *Las personas colaboradoras*

En muchas ocasiones, las familias solicitan algún tipo de intervención profesional y parecen, además, tener recursos suficientes para conseguir los objetivos que se proponen. Imaginemos una situación en la que una familia recién llegada a un país, cuyo hijo o hija participa en las actividades de un centro abierto, se acerca al equipo educativo del mismo preocupada por algunas dificultades de integración en el barrio de su hijo/a. Es una familia con ganas de hacer lo que sea necesario y con recursos para ello. Aparentemente, el profesional que interviene puede pensar que cualquier cambio aconsejable (por ejemplo, mayor participación de los padres en actos culturales o sociales de su entorno) será sencillo y que no habrá apenas resistencia al mismo, lanzándose así a hacer propuestas. No es verdad.



Blaise Pascal afirmaba que *ordinariamente, se persuade uno mejor con las razones que halla por sí mismo que con las que provienen de otros espíritus*. Que alguien quiera cambiar no significa que no exista resistencia al cambio. De hecho, ésta se acentúa cuanto más sea percibido el cambio como una propuesta externa al propio individuo y, por tanto, se necesita especial cuidado para conseguir el mayor nivel de protagonismo posible por parte de la persona o familia que pide ayuda.

El papel del profesional que acompaña ese proceso es elaborar, con la familia, un proceso de análisis racional que demuestre cuáles son las mejores alternativas frente a la dificultad o problema planteados y dejar, posteriormente, que los hechos demuestren, paso a paso, lo voluntad de colaboración inicialmente expresada.

Y esta lógica es igualmente válida para el trabajo con equipos o con profesionales que, en procesos de supervisión, quieren y pueden mejorar sus estrategias de intervención. El supervisor, el responsable o el miembro de un equipo que quiera minimizar la resistencia a cambiar de sus compañeros colaboradores ha de velar por respetar el protagonismo de estos en ese proceso, por muy evidente que nos pueda parecer la solución y por mucha prisa que tengamos en aplicarla (recordemos la estrategia napoleónica señalada en el apartado anterior).

- *Las personas que quieren colaborar pero no pueden*

En el caso con el que iniciábamos el artículo, la madre se presentaba absolutamente dispuesta a cambiar, a hacer lo que fuera por ayudar a sus hijos. A la vez, sin embargo, se manifestaba incapaz de dejar de hacer algunas de las cosas que hacía y que alimentaban los problemas que quería combatir. Es frecuente encontrarnos, en la práctica profesional, con personas que quieren mejorar en algún aspecto de su manera de actuar: llegar puntual a los cursos de formación en los que están inscritos, no gritar por sistema cuando se enfrentan a una situación tensa, regular mejor la gestión económica de la familia... Pero, igualmente, es frecuente encontrarnos con la impotencia de esas personas para poner en práctica esos cambios que ansían.

El papel del profesional que acompaña es elaborar, con la familia, un proceso de análisis racional que demuestre cuáles son las mejores alternativas frente a la dificultad

Suelen ser personas, además, que se han pasado horas hablando de lo que tienen que hacer, escuchando consejos o pensando en ello, pero que no acaban de dar pasos en la dirección deseada. En ocasiones, sus problemas tienen que ver con el miedo a que se repitan sucesos pasados dolorosos o el deseo de controlar lo que pasará en el futuro; pero, ancladas en el análisis del pasado o el pronóstico del futuro, no dan pasos en el presente. Además, se dan cuenta de ello y la impotencia y el sentimiento de culpa las paraliza aún más.

En este caso conviene, en palabras de Nardone (2009), *surcar el mar sin que el cielo lo sepa*, es decir, actuar en la dirección adecuada, aunque sea sin demasiada conciencia de que se está haciendo. En la práctica, se trata de trabajar desde propuestas de actuación o experimentación, más que desde el análisis racional. Primero, intentemos conseguir que la persona o la familia caminen en la dirección adecuada. Ya habrá tiempo, después, para ayudar a pensar sobre lo ocurrido y sobre las razones de las mejoras y los cambios, si éstos se dan.

Con el ejemplo de la puntualidad que he mencionado antes, recuerdo un caso en el que la familia se agotaba insistiendo a su hijo adolescente en las razones que justificaban llegar puntual a un curso que realizaba, además de levantarlo todos los días de la cama, sin que ello contribuyera a conseguir el objetivo. El adolescente decía querer llegar pronto, pero también afirmaba que era superior a sus fuerzas, con las consecuencias que ello tenía en su proceso formativo.

El tutor del centro propuso a la familia y al adolescente un experimento: durante las siguientes semanas nadie levantaría de la cama al adolescente. Él habría de ser responsable de ello. Además, para poder entrar al curso cada día a la hora adecuada, tendría que haber llegado puntual el día anterior. Si un día llegaba tarde, perdía su derecho a entrar en el curso el día siguiente antes de la hora a la que había llegado el día anterior. Cada tercer día tenía la oportunidad de volver a comenzar el cómputo de cero.

Con esta estrategia, el tutor logró cambiar la dificultad para cumplir una obligación por el esfuerzo para ganarse un derecho. El cambio se produjo y pudo posteriormente analizarlo y ayudar a aprender a los protagonistas del mismo. En estas ocasiones, la mejor manera de aumentar la resistencia a cambiar es intentar convencer racionalmente de la necesidad del cambio. Como veremos más adelante, no siempre pensar antes de actuar es lo mejor.

- *Las personas que no colaboran o que abiertamente se oponen*

Una de las situaciones profesionales más complejas es aquella en la que los profesionales nos encontramos con la oposición abierta a cualquier tipo de colaboración. Puede darse el caso de que una determinada medida normativa obligue a una familia o a alguno de sus miembros a participar en algún proceso educativo o, simplemente, que las personas con las que trabajamos, por razones diversas, no den crédito a nuestra intervención y se opongan abiertamente a la misma.

Habitualmente el trabajo en equipo o la coordinación entre recursos profesionales puede ayudar a buscar alternativas a esta situación. Pero también existen ocasiones en las que el profesional se enfrenta al reto de conseguir algún proceso de mejora o cambio en un contexto de no colaboración manifiesta.

La manera de desmontar este tipo de resistencia al cambio pasa por hacer propuestas paradójicas de no colaboración. Solicitar una postura crítica o pedir expresamente a alguien que no colabore porque eso ayuda al profesional, además de producir desconcierto, genera un “doble vínculo” que, en este caso, juega a favor de la intervención. Si las personas acaban colaborando se convierten en colaboradoras. Si acaban oponiéndose a colaborar, también están colaborando porque esa, precisamente, es la aportación que se les ha solicitado.

Aunque en algunos casos de la práctica clínica está probada la eficiencia de esta estrategia, su aplicación en contextos sociales y educativos, especialmente cuando hablamos de intervenciones en grupo (en la que cada miembro del mismo puede reaccionar de forma diversa), ha de hacerse con especial prudencia.

- *Las personas que no son capaces de colaborar ni de oponerse deliberadamente*

En unas jornadas científicas del ámbito clínico, un profesional narraba el caso de una persona que decía tener una serpiente viviendo en su estómago. Las diferentes terapias por las que la persona había pasado habían intentado, sin éxito, convencerle de que aquello era una construcción mental paranoica y que no podía existir tal serpiente dentro de su organismo. El profesional probó una manera diferente de abordarlo y comenzó con una pregunta que nadie le había realizado hasta ese momento: *¿cómo y dónde entró la serpiente en su estómago?* Al gesto de satisfacción de aquella persona, porque *por primera vez un psicólogo o psiquiatra hace preguntas pertinentes*, siguió la respuesta: *estaba durmiendo tumbado en un prado, con la boca abierta, y la serpiente aprovechó para entrar.* El psicólogo ayudó a su cliente a deducir que quizás si volvía a aquel mismo lugar y volvía a dormirse con la boca abierta, la serpiente estaría encantada de regresar a su hábitat. Así sucedió.

Es posible que un caso como el narrado sea tan específico de la práctica clínica que la lógica de intervención nos parezca ajena a la práctica social o educativa. Sin embargo, hay determinadas resistencias al cambio que son fruto de la incapacidad de situarse frente a la realidad, ya sea por rigidez mental, por problemas de salud, por el efecto de situaciones estresantes o dolorosas, etc. En ese tipo de situaciones, en las que la persona no está en condiciones ni de colaborar ni de oponerse, puede resultar adecuado el ejercicio de reestructuración empática propuesto. Hay ocasiones en las que la lógica de las personas con las que trabajamos pueda parecer irracional. Ayudar a introducir cambios en esas situaciones pasa, necesariamente, por entrar en esa lógica, compartirla y acompañar a esas personas en el camino hacia una lógica que se ajuste mejor a la realidad que están viviendo.



Hay determinadas resistencias al cambio que son fruto de la incapacidad de situarse frente a la realidad

Tercer reductor de complejidad: el diálogo estratégico

Si el análisis de las soluciones intentadas favorece la definición de las estrategias de intervención y el manejo adecuado de las resistencias al cambio mejora la relación de ayuda, es nuestra capacidad de comunicarnos con las personas a las que pretendemos ayudar la que acaba facilitando que nuestra intervención consiga sus objetivos.

La aportación de la Terapia breve estratégica en este ámbito tiene especificidades muy asociadas a la práctica terapéutica. Sin embargo, algunas de sus aportaciones nos permiten perfeccionar las estrategias comunicativas propias de la intervención socioeducativa.

A las habilidades comunicativas de los educadores y educadoras, ampliamente desarrolladas en trabajos diversos sobre la competencia social de los profesionales (habilidades sociales simples y complejas, comunicación verbal y no verbal, etc...), queremos unir ahora algunas “finuras técnicas” del diálogo estratégico.

Repasemos algunas indicaciones prácticas vinculadas a este tercer reductor de complejidad.

Preguntar antes que afirmar

Preguntar adecuadamente es una de las herramientas más útiles en cualquier contexto relacional. Preguntando bien facilitamos el protagonismo de las personas a las que acompañamos en procesos de mejora y contribuimos a la reducción de las resistencias al cambio.

Decía Kant que *no son las respuestas las que crean las preguntas, sino las preguntas las que crean las respuestas*. Esto, que puede parecer una obviedad, nos recuerda la importancia de que el profesional sea competente a la hora de ayudar a pensar o a decidir a las personas a las que orienta o asesora.

Si yo formulo una pregunta que me ayude a entender cómo están las cosas en vez de proponer mi interpretación, hago sentir al otro que es él quien dirige la conversación. (...) En apariencia esto puede parecer un sometimiento al otro, pero, en realidad, es guiar el diálogo de forma que salga de la dinámica usual de contraposición. (...) Es un modo para establecer enseguida una relación connotada por el deseo de conectarse y no de enfrentarse. (...) El objetivo no es vencer haciendo perder al otro, sino vencer juntos (Nardone, 2009).

Incluso en el caso de que tengamos una visión clarividente y técnicamente contrastada de la mejor alternativa de actuación, tal como hemos dicho al hablar de las resistencias al cambio, es mejor ayudar al otro a descubrirlas que ofrecérselas directamente. Las preguntas se convierten, así, en una manera de persuadir a través de las respuestas que el otro se da sí mismo.

Esta manera de actuar, que conecta con la más genuina tradición socrática, no se limita al análisis de la situación. De hecho, preguntar adecuadamente es intervenir a la vez que investigamos, proponer cambios a la vez que conocemos. Porque, mientras guiamos la conversación, estamos ayudando a realizar el análisis de las soluciones intentadas y podemos incidir en la reducción de la resistencia a cambiarlas.

Existen un tipo de preguntas, las preguntas de doble alternativa, que pueden resultar especialmente indicadas en algunas situaciones. Si, frente un torpe mensaje tú (*no tenéis que preocuparos de vuestro hijo; lo que tenéis que hacer es pensar cómo ayudarlo*) el profesional que quiere conectar con esa familia utiliza una pregunta (*es muy difícil pensar en ayudar a vuestro hijo estando tan preocupados, ¿verdad?*), mejora la interacción. Pero, probablemente, esta puede verse más favorecida con una pregunta de doble alternativa (*¿creéis que la comprensible preocupación os impide hacer nada o preferís intentar buscar alguna alternativa?*).



Preguntar adecuadamente es intervenir a la vez que investigamos

La pregunta de doble alternativa orienta las posibilidades de respuesta y facilita el seguimiento del diálogo a nuestro interlocutor. En ocasiones, esa doble alternativa se convierte, intencionadamente, en *ilusión de alternativa* porque, especialmente en el proceso de desmontar algunas soluciones intentadas, el profesional puede plantear una opción probablemente inexistente en la práctica. Volviendo al ejemplo inicial, podemos preguntarle a la madre, en relación a la conveniencia de financiar las sustancias a sus hijos para estar más tranquila: *¿lo que buscas (o lo que Vd. busca, dependiendo del tipo de trato que sea aconsejable) es hacer aquello que te tranquilice a ti o aquello que sea lo mejor para tus hijos?* Preguntas como ésta o, por ejemplo, *¿prefieres resolver las dificultades actuales de tu hijo o ayudarle a que, en el futuro, sea un persona capaz de resolver sus dificultades por sí mismo?*, son intervenciones profesionales claramente directivas (incluso hirientes si se hicieran en forma de afirmación: *lo que haces está dificultando que tu hijo aprenda a resolver por sí mismo sus dificultades*); pero, realizadas con preguntas de doble alternativa, facilitan el proceso de cambio y el empoderamiento de la situación por parte de los protagonistas.

Pedir confirmación antes que sentenciar

Si las preguntas orientan el diálogo, es importante que, una vez vayan llegando las respuestas, reforcemos el proceso, solicitando confirmación de la mirada que creemos más adecuada (porque ayuda a avanzar) acerca de la situación.

Es tan simple (aparentemente, al menos) como introducir en la conversación afirmaciones que parafraseen y soliciten la aprobación de nuestro interlocutor. Si queremos cambiar la visión pesimista sobre una dificultad de la familia por una mirada que contemple la posibilidad de cambio, podríamos sentenciar diciendo: *Estáis preocupados porque creéis que esto no tiene solución, pero no tenéis que tirar la toalla.* El efecto sería, sin embargo, mu-

cho más positivo si decimos: *Corregidme si me equivoco, pero, por lo que me habéis dicho hasta ahora, si no encontráis una forma diferente de actuar, la situación no tiene remedio.*

Con esta intervención, hemos resumido el sentimiento de la familia, les hemos dado la oportunidad de poner los matices necesarios y hacerse protagonistas del análisis y, además, hemos introducido un giro imperceptible (*si no encontráis otra forma de actuar*) que orienta a estar abierto a alternativas.

Parafrasear, tal como lo entendemos desde esta óptica, es devolver las respuestas alterando o añadiendo alguna pequeña cosa, respetuosa con las respuestas, pero que introduce una perspectiva que invita a cambiar. Parafrasear bien influye en la relación y en la expectativa del otro sobre sus propias posibilidades.

A esta forma de parafrasear la llamamos *reestructuración*. Parafraseamos no sólo para verificar lo que hemos comprendido, sino para ir anclando lo que vamos acordando y crear un *punto de no retorno* (hacer el cambio no sólo deseable, sino inevitable) en el proceso de mejora y de potenciación de las posibilidades y recursos de la familia.

Evocar antes que explicar

Cuenta la mitología clásica que la música era inspirada por las musas, muy especialmente por Euterpe, una de las nueve musas que habitaba en el Parnaso. En una de las diversas versiones acerca de la genealogía de Euterpe, se narra que era hija de Apolo y Mnemósine. Apolo encarna la estructura armónica y la belleza de las formas. Mnemósine es la diosa de la memoria emocional, que nos vincula a lo más profundo de lo que somos. Para que una pieza musical llegue a ser sublime, la inspiración de Euterpe ha de tener tanto de su padre como de su madre. Una composición musical muy bien estructurada y armónicamente perfecta, sin la emoción o la pasión necesarias, no tiene valor. Una pieza creativa y apasionada que no respete unas mínimas reglas musicales, hará disfrutar a su creador pero no podrá ser comprendida y disfrutada por el público.

Podríamos aplicar la metáfora también a la relación educativa y a la comunicación. El diálogo estratégico, facilitador del cambio, necesita esa dosis de conexión emocional que las reestructuraciones racionales, por muy acertadas que sean, no siempre pueden conseguir.

Imaginemos una situación en la que la ayuda que un miembro de la familia recibe permanentemente por parte de los otros miembros está contribuyendo a que éste vaya, progresivamente, renunciando a su autonomía y responsabilidad. Llegados a este punto del diálogo, el profesional puede decir: *Quizás el hecho de que los demás te ayuden tanto te impide ser capaz de hacerlo por ti mismo. ¿Es así?* La evidencia en contextos clínicos parece demostrar que está reestructuración lógica (y correctamente realizada) será menos eficaz

que una reestructuración analógica, mediante metáforas (*Había una vez un hombre que se acostumbró a las muletas y se olvidó de caminar*) o aforismos (*decía Epicuro que, a veces, el temor a un mal concreto nos conduce a un mal peor*).

En clave filosófica, Guillermo de Occam, decía que lo que pueda ser explicado de manera simple no necesita argumentos complicados (la célebre *navaja de Occam*). Pues bien, si con una frase breve somos capaces de sintetizar la esencia del mensaje que conecta o moviliza la problemática que abordamos, produciendo una experiencia emocional que cambie la perspectiva, sin duda obtendremos mejores resultados que con el mejor de los discursos profesionales.



Cada contexto social y cultural genera sus propias referencias artísticas, musicales, poéticas.... Una frase de película, un fragmento de poesía, la letra de una canción... pueden convertirse, en un momento determinado, en el mejor “abrepueñas” de un proceso de acompañamiento. He encontrado pocos discursos más potentes para desactivar el miedo a afrontar una situación determinada y la tentación de evitarla que la frase del poeta Pessoa: *Llevamos en el alma las heridas de las batallas evitadas*.

Este es, sin duda, un excelente argumento para contribuir a que educadores y educadoras sean personas abiertas a la lectura, la expresión artística y el cultivo de la interioridad y el pensamiento.

Actuar antes que pensar

Una de las convicciones más fallidas del hombre moderno es creer que, una vez he entendido cómo funciona una cosa automáticamente seré capaz de dominarla. Por desgracia, la vida cotidiana de cada uno de nosotros desmiente continuamente esta convicción, que tiene sus orígenes en la supremacía que se atribuye al pensamiento sobre la acción (Nardone, 2009, pàg. 67).

El diálogo estratégico ha de invitar a caminar, a actuar introduciendo algún tipo de cambio que produzca un reequilibrio en mejores condiciones de bienestar. Esas propuestas de cambio, como ya hemos dicho, se aceptan mejor si son un descubrimiento conjunto, porque entonces se desmontan, de manera natural, las resistencias al cambio y se explotan al máximo los recursos de las personas y familias con las que trabajamos.

En la práctica clínica, el uso del diálogo estratégico incorpora prescripciones, adecuadas a cada tipo de problemática, que producen ese efecto de hacer inevitable el cambio. Algunas de ellas se adaptan y aplican con éxito en contextos organizativos o educativos, planteándolas como invitaciones a realizar ciertas experiencias que acaban desbloqueando problemas y obligando a construir nuevos escenarios más saludables.

Más allá de las propuestas concretas (recomiendo consultar, a modo de ejemplo, la *Técnica del cómo empeorar*, el *Trabajo sobre las excepciones* o el *Escenario fuera del problema* en Nardone, Fiorenza, Milanese y Mariotti,

2005), es importante entender que no se trata de actuaciones mágicas sino de estrategias que cobran sentido en cada contexto concreto y que han de ajustarse a éste.

Todas ellas responden, en cualquier caso, a la primacía de la acción sobre el pensamiento a la hora de transformar la realidad. Como dice un texto anónimo oriental: *Un hombre sabio vive haciendo, no pensando en hacer; y aún menos pensando en lo que pensará cuando haya acabado de hacer*. No por ello, sin embargo, se prescinde de la necesidad de ayudar a personas y familias a que, una vez producidos los cambios, comprendan el proceso seguido para aprender una forma más saludable de afrontar (pensar y actuar) la realidad.

Podemos acabar afirmando que los profesionales que incorporan a su práctica cotidiana la lógica estratégica aportan evidencias de que los tres reductores de complejidad revisados en este artículo ayudan a mejorar la comunicación, la relación y la eficacia de la intervención y que ello contribuye a potenciar los recursos y a producir mayor bienestar en las personas y en las familias. Soy consciente, también, de que tras el resumen realizado se esconde un amplio abanico de investigaciones y prácticas que exige un mayor nivel de formación, actualización y supervisión de lo que el esfuerzo de síntesis necesario en el artículo me permite. Confío en la capacidad del lector/a para mantenerse lejos del error de simplificación que aquella frase de Woody Allen caricaturizaba: *Hice un curso de lectura rápida y leí 'Guerra i Paz' en veinte minutos. Va de Rusia*.

Paco López Jiménez

Decano de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
(URL)

Bibliografía

Bateson, G. (1985), *Pasos hacia una ecología de la mente: [una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre]*. Carlos Lohlé. Buenos Aires.

Erikson, E. H. (1974), *Identidad, juventud y crisis* (2ª ed.). Paidós. Buenos Aires.

Festinger, L. (1975), *Teoría de la disonancia cognoscitiva*. Instituto de Estudios Políticos. Madrid.

Fiorenza, A. (2003), *Niños y adolescentes difíciles: [Soluciones a problemas de conducta y de crecimiento mediante la terapia en tiempo breve]*. RBA Integral. Barcelona.

Fiorenza, A. (2005), *Cómo hacer la vida imposible a tus padres: una fábula sobre los problemas que surgen en cualquier familia*. RBA. Barcelona.

López, P. (1998), "Las habilidades sociales del educador: un recurso clave en la relación de ayuda". *Educación social: revista de intervención socio-educativa*. Núm. 10, p. 41-56.

Nardone, G. (2002), *Psicosoluciones: cómo resolver rápidamente problemas humanos complicados*. Herder. Barcelona.

Nardone, G. (2009), *Surcar el mar sin que el cielo lo sepa*. Herder. Barcelona.

Nardone, G. (2009), *Corrígeme si me equivoco: estrategias de diálogo en la pareja*. Herder. Barcelona.

Nardone, G., Fiorenza, A., Milanese, R. ; Mariotti, R. (2005), *Terapia estratégica para la empresa: soluciones en tiempo breve para resolver problemas en las organizaciones*. RBA Integral. Barcelona.

Nardone, G.; Watzlawick, P. (2000), *Terapia breve estratégica: pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Paidós. Barcelona.

Nardone, G.; Watzlawick, P. (2007), *El Arte del cambio: trastornos fóbicos y obsesivos* (1a , 5a reimpr ed.). Herder. Barcelona.

Rosenthal, R.; Jacobson, L. (1980), *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Marova. Madrid.

Watzlawick, P., Weakland, J. H.; Fisch, R. (1992), *Cambio: formación y solución de los problemas humanos* (7ª ed.). Herder. Barcelona.

