

# **Orientación de la Violencia Familiar y Aprendizaje del Componente Intersubjetivo a través de una Didáctica Constructivista**

**María Campo-Redondo<sup>(\*)</sup>**

## **Resumen**

Este reporte ofrece un panorama sobre los aspectos implicados en la enseñanza de la orientación de la violencia familiar a través de una didáctica constructivista. La violencia familiar y doméstica se enfoca como problema de interés público en Venezuela. Se presenta una visión general de la complejidad del fenómeno, y se plantea la necesidad de crear espacios de entrenamiento dirigidos a los profesionales encargados de abordar la violencia en la familia, donde se incluyan estrategias tanto cognoscitivas como vivencial-introspectivas con componentes afectivo-experienciales. Se analiza el planteamiento del intersubjetivismo, y se resalta que los estados afectivos que experimenta el profesional cuando interactúa con una familia pueden ser utilizados como guía para la comprensión y orientación de ese grupo. El artículo muestra, cómo algunas estrategias que incluyen la dimensión afectiva e introspectiva, y que están basadas en una metodología de enseñanza constructivista, pueden

---

(\*) Psicólogo. Magister en Orientación. Master of Sciences in Clinical Psychology. Cursante del Doctorado en Ciencias Humanas (LUZ). Profesora Titular de la Maestría en Orientación y del Departamento de Psicología. Investigadora adscrita al Centro de Documentación e Investigación Pedagógica (CEDIP). Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia (LUZ). E-mail: marisucampo@yahoo.com Teléfonos: 7596243; 7416410; 0416-5603599. Maracaibo, Venezuela.

utilizarse para lograr aprendizajes significativos en los profesionales que tratan el fenómeno de la violencia familiar.

**Palabras clave:** violencia familiar y doméstica, estrategias didácticas, intersubjetivismo, metodología constructivista.

### ***Familiar Violence Orientation and Intersubjective Component Learning Trough a Constructivist Didactics***

#### **Abstract**

This report offers a view on some issues related to teaching family counseling through a constructivistic didactic. On the one hand, the paper presents a general vision of the complexity of family violence as a public phenomenon, and shows the need to create training spaces for the professionals working with violence; it also stresses the necessity of including cognoscitive and living-introspective strategies that would help grasp the affective-experimental components of the counseling task. On the other hand, the paper analyses intersubjectivism and highlights the affective states that the professional could experiment when he/she interacts with a family; this report proposes that such affects could be used as a guide for comprehending and counseling that family group. The article shows how some strategies that include the introspective and affective dimension, based on a constructive teaching methodology, could be used to achieve significant learning experiences in professionals dealing with domestic and family violence.

**Key words:** family and domestic violence, didactic strategies, intersubjectivity, constructivistic methodology.

## **1. Contextualización del fenómeno familiar violento**

Históricamente, la familia es considerada como la base estructural de cualquier sociedad, y es precisamente la familia la primera institución social encargada de transmitir afectos de amor y comprensión, contrarios a la violencia y abuso. Por ser la familia la institución formadora de valores y de actitudes deseables para la integración de la misma, la violencia familiar representa una realidad que merece especial atención. La violencia es un flagelo que atenta contra la integridad del sistema familiar, que puede contribuir a la desintegración del sistema básico de subsistencia como lo es el familiar.

El fenómeno de la violencia familiar y doméstica ha generado controversia en diversos contextos de la vida social venezolana, especialmente en el ámbito jurídico, político, educativo, y sanitario. Duffy y Momirov (1997) lo definen como aquel acto cometido dentro de la familia por uno de sus miembros, que perjudica gravemente la vida, el

cuerpo, la dignidad, la integridad psicológica o la libertad de otro miembro de la familia, en las parejas o entre otras personas que en algún momento de su vida han vivido conjuntamente; este acto ocurre casi siempre en la casa y en la intimidad de la familia, generándose un fenómeno oculto y muchas veces no visible al resto de la sociedad. Esto limita la documentación, seguimiento y control de la violencia doméstica hacia la mujer o a los niños.

En Venezuela, los casos de violencia familiar y abuso de menores tienen una dimensión alarmante. A pesar de que es harto conocido por las personas encargadas de atender a grupos familiares y poblaciones de menores, el número en términos estadísticos de casos reportados no representa la veracidad del fenómeno en su verdadera esencia.

La Comisión Bicameral del Congreso para los Derechos Humanos de la Mujer en Venezuela (1997), reporta que en 1996 se recibieron a escala nacional 7.836 denuncias por diferentes delitos relacionados con alguna forma de violencia familiar, y se estima que esto representa apenas un 10% de lo que ocurre realmente en el país. La gravedad de algunos de los casos reportados incluyó la muerte de niños y mujeres.

Estos datos reflejan en micro la relevancia de esta problemática, más aún si consideramos que un porcentaje importante de las víctimas no denuncian los hechos de violencia familiar. Aunque las cifras no representan la realidad en su verdadera dimensión, conducen a pensar en la violencia familiar como un problema de salud pública a escala nacional.

Los efectos de la violencia familiar son devastadores a todo nivel, sobretodo para las víctimas, porque comprometen su salud física (e.g. fracturas y traumatismos craneales), y dejan huellas a nivel psicológico, moral y espiritual. Por un lado, existe una negación por parte del agresor que le imposibilita tener una visión clara y acertada de su problema; por el otro, se produce sumisión y miedo en la víctima ante la posibilidad de un nuevo evento violento. Se produce entonces una dinámica entre víctima y victimario que tiende a perpetuarse y a convertirse en un fenómeno cíclico. Sin ayuda profesional, es prácticamente imposible salir del círculo vicioso del abuso y la violencia.

Frente a esta problemática, el Estado Venezolano ha respondido con un instrumento jurídico denominado "Ley sobre la Violencia Contra

la Mujer y la Familia”, sancionada el 3 de Septiembre de 1998 y puesta en vigencia el 1 de enero de 1999. Esta ley tiene como objetivo principal el prevenir, controlar, sancionar y erradicar la violencia hacia la mujer y la familia, así como asistir a las víctimas de los hechos. Frente a esta nueva Ley, ha surgido en Venezuela la necesidad de brindar entrenamiento especializado a aquellos profesionales que van a atender casos de violencia doméstica y familiar.

En tal sentido, el Estado reconoce el problema como un asunto de interés público y se hace responsable por controlar y vigilar la ocurrencia de violencia en el seno familiar. La Ley, a modo de ejemplo, contempla en su artículo 32, que las jefaturas civiles constituyen uno de los órganos receptores de denuncia y establece que “...en cada una de las prefecturas y jefaturas civiles del país se creará una oficina especializada en la recepción de denuncias de los hechos de violencia a que se refiere ésta Ley.” (Ley sobre la Violencia contra la Mujer y la Familia, 1998).

De estas ideas se desprende que la violencia familiar se considera en Venezuela un asunto de interés público, por lo que la profesionalización de su atención debe incrementarse cada día más. Por esta razón, se resalta la importancia de que el entrenamiento a los profesionales que tratan a los afectados se realice de manera continua, formal e *integral*, y que sea capaz de proporcionar experiencias de *aprendizajes significativos* en las personas que abordan a las familias con patrones de interacción violentos.

Debido a que la violencia familiar es un fenómeno complejo, se parte del hecho de que el aprendizaje de su abordaje no puede limitarse a lo que Wagensberg (1994) denomina la *linealidad científica determinística*, enmarcada en el paradigma positivista, donde lo neutral y cognoscitivo prevalecen, y en donde los actores del proceso, es decir, los profesionales que la atienden, asumen un control omnipotente sobre las variables aleatorias que no llegan a comprender. Por el contrario, se hace necesario que el profesional acepte un grado de *incertidumbre en el entorno* (Wagensberg 1994) con el que interactúa. Cuando nos referimos a *entorno*, incluimos no solo al ambiente donde se desenvuelve la familia, sino también al entorno interno del profesional, representado por los afectos que genera en él el grupo familiar que atiende.

Para evitar absolutismos en cuanto a la *linealidad científica determinística* y lograr la comprensión deseada, por un lado, el

profesional se vale de vías racionales cuando aborda a la familia; es decir, usa las teorías que ha aprendido sobre el tema y pretende asumir una postura libre de sentimientos, objetiva y científica, frente al caso en cuestión. Por otro lado, y al mismo tiempo (de ahí la complejidad!), se vale de su propia subjetividad, acepta la incertidumbre, cuestiona la racionalidad y le da paso a experimentar y tomar conciencia sobre lo que él siente frente al caso que está orientando; es decir, presta atención a los estados afectivos que en él surgen como respuesta al material que aflora durante una sesión y los utiliza como guía para la comprensión de la violencia que se produce en ese grupo familiar.

Cuando el profesional es capaz de integrar estas dos vías de conocimiento, la racional y la subjetiva, de manera coherente, podemos afirmar que se ha acercado más al fenómeno que estudia con una *comprensión* en términos *wagensbergianos*. Asumimos como nuestra la posición del referido autor, cuando nos “permite” comprender los hechos complejos (y la violencia es uno de los más complejos que ha encontrado quien esto escribe!) a través de “otros” medios diferentes a los racionalistas típicos de la ciencia.

Consideramos entonces, que no es suficiente con que el profesional conozca las teorías que explican el fenómeno de la violencia familiar. Añadimos, que es necesario que el profesional comprenda el fenómeno desde una postura no solo cognoscitiva (científica), sino intersubjetiva (afectiva), de forma tal que sea capaz de *construir tentativamente* una unidad de comprensión y trabajo aceptables, tanto para él como profesional, como para la familia objeto de abordaje.

Y es en este orden de ideas donde se inserta el presente artículo. En este sentido, en este trabajo se analiza el componente intersubjetivo que se produce en TODA orientación familiar, y para darle sentido a ese componente, se plantean estrategias didácticas vivencial-introspectivas basadas en principios constructivistas. En primer lugar, se contextualiza el fenómeno de la violencia familiar, se le define y se consideran sus consecuencias; en segundo lugar, se discute la importancia de la profesionalización de su abordaje y se analiza cómo interviene el componente intersubjetivo en él; en tercer lugar, se resalta al constructivismo como metodología iluminadora en el entrenamiento de los profesionales que atienden el fenómeno de la violencia familiar; en cuarto lugar, se describe una experiencia de entrenamiento en la cual la didáctica que guió las actividades de aprendizaje se basó en principios

del constructivismo; y por último, se presentan algunas conclusiones que se derivan de los puntos planteados.

## 2. Consideraciones sobre la complejidad de la violencia

Desde el mismo comienzo de la civilización, existen referencias que reflejan a la armonía familiar como un tópico de difícil manejo para el ser humano. A pesar de que la violencia familiar parece haber estado presente desde los inicios de la civilización, ésta debe entenderse y ubicarse en el contexto socio-histórico de los individuos de cada época y cultura particular.

Duffy y Momirov (1997:6) consideran que la violencia familiar existe porque las instituciones sociales la facilitan y toleran a través de prácticas domésticas, capitalistas, raciales, educativas y clasistas, entre otras. Esto lleva a una “habituación” o “internalización” de la violencia, que genera que se responda al fenómeno con indiferencia y minimización.

Así como la familia es el sistema humano ideal para *experienciarnos* en la dimensión más sublime, también puede resultar un lugar para generar traumas y vivencias indeleblemente dolorosas y duraderas. En este sentido, existe una amplia literatura (e.g. Duffy y Momirov, 1997: 5; Platone, 1998: 18-19; Sanz y Molina, 1999) que describe que la familia no siempre proporciona a sus miembros lo que necesitan.

Moreno (1998: 229), atribuye en parte la violencia familiar venezolana a las condiciones socio-históricas de la familia (constituida por la madre y sus hijos, con ausencia real del padre) y a la inexistencia de la pareja como unidad antropológica-estructural que le de solidez a la sociedad para mitigar la violencia. Según sus investigaciones, la familia popular venezolana tiene una estructura matricentrada, en la cual la mujer se percibe (*invive*, según Moreno) como “**mujer-madre-de-sus-hijos-trabajo-en-soledad**” en donde la figura y la presencia del hombre como padre no existe. Al respecto nos comenta:

“Nuestra historia y la estructura social que ha ido tomando a lo largo de ella nuestro país, con sus dos sectores bien diferenciados: por una parte la dirigencia política, económica, religiosa, intelectual y el sector de población directamente a ella integrado, y por la otra, el pueblo, no han generado condiciones de posibilidad para la pareja, de modo

que la mujer no tiene en su horizonte realización posible para ella en todos los sentidos: afectiva, económica, social, etc.- y, en tales condiciones, la total realización de la mujer tiene una única posibilidad: los hijos. En consecuencia, la historia la ha hecho madre y solo madre”.

Afirma Moreno (1998:195) que existe un gran vacío en la estructura de la familia popular venezolana, que se relaciona con la presencia de un padre abandonante, cuya única función es la de procrear hijos, sin asumir la paternidad como compromiso de vida. Según este autor, esto produce en la familia una evanescencia flotante y fuera de sentido. A través de la utilización de metodologías hermenéuticas como la historia-de-vida, él ha encontrado que al no haber la existencia del padre, la pareja, como unidad que consolida a la familia, tampoco existe, dando pie a situaciones de extrema vulnerabilidad al grupo familiar y que inevitablemente conllevan a una violencia doméstica incontrolable.

### **3. Lo intersubjetivo en el abordaje de la violencia familiar**

El término intersubjetividad fue inicialmente usado por Vygotsky (1979) en sus escritos acerca de la naturaleza social del desarrollo cognoscitivo.

Este concepto luego fue utilizado por Wertsch (1981) y Rommertveit (1979), y hoy día viene a representar la idea de que el conocimiento ocurre cuando se produce un “entendimiento compartido”, un “criterio coincidente” o una “comprensión mutua” entre los actores de un proceso comunicacional.

El intersubjetivismo está íntimamente ligado al lenguaje, pues uno de sus postulados es que toda comunicación se ejecuta a través de un lenguaje, en un contexto dialógico. Así, se considera que cuando se produce un fenómeno comunicativo entre los seres humanos, necesariamente se pone en juego el intersubjetivismo.

Por otra parte, es muy importante resaltar que la intersubjetividad es un proceso de participación individual en una actividad socioculturalmente compartida. Esta implica que el intersubjetivismo no es un estado, ni se limita a la pura subjetividad del sujeto, sino que es definido y constituido como una actividad en si misma. Así, la intersubjetividad es considerada como parte de la transformación de

una participación conjunta, la cual puede no ser simétrica en términos del entendimiento o conocimiento entre los individuos. En otras palabras, cuando se habla de un proceso intersubjetivo, no se asume que todas las partes deban tener un mismo entendimiento, sino que a través del diálogo y la participación conjunta, se puede producir una transformación en quien participa.

Vigotsky (1979) ha conceptualizado lo que él denomina *mediación intersubjetiva*, como el proceso de ayudar a los individuos a percibir e interpretar su medio. Así, una persona, el mediador o en nuestro caso particular el profesional, ayuda a otro (la familia) a reconocer los rasgos y dinámicos significativos de su entorno. El mediador (y profesional) filtra y organiza los estímulos que de otra forma llegarían al mediado (grupo familiar) de manera azarosa (y agregamos conflictiva y/o violenta), y vuelve evidente las relaciones entre los estímulos, cualquiera que sea la naturaleza de estos.

Stolorow, Brandchaft, y Atwood, (1987) conciben al campo intersubjetivista como un sistema teórico que busca comprender al fenómeno psicológico, no como un producto aislado de mecanismos intrapsíquicos, sino como productos que se forman en los mundos de experiencia mutuamente recíprocos de quienes intervienen en un proceso dialógico.

En un sentido pedagógico, Edwards (1987) considera al elemento intersubjetivo como el entendimiento mutuo que se produce en el salón de clase, que incluye los aprendizajes comunes logrados, el lenguaje y discurso que se emplea para comunicarse, y las experiencias compartidas entre otros aspectos. Tomado como un entendimiento mutuo, esta visión del elemento intersubjetivo le da importancia suprema al contexto y continuidad en que se produce el proceso comunicacional, así como también le da gran importancia al reconocer los entendimientos y percepciones distorsionadas de quienes participan en un contexto educativo.

Miller (1989) por su parte, ha enfatizado en la necesidad de rescatar la esencia humanística en la orientación familiar, al plantear que el individuo (cliente o familia) es la fuente de sus propios recursos y experticia cuando es aceptado incondicionalmente y entendido empáticamente por una persona congruente. Para este autor, la esencia de la empatía no se logra con el empleo de respuestas estereotipadas

o técnicas “manualizadas” por parte del profesional al abordar el caso, sino a través de la verdadera vivencia “experiencial” y subjetiva de los sentimientos que ese caso o familia transmite en un contexto interpersonal.

Vemos que a través del intersubjetivismo, el científico de la relación de ayuda y servicio (sociólogo, antropólogo, trabajador social, orientador, psicólogo, abogado, educador, psiquiatra, pediatra) puede darle un “espacio” a su subjetividad y a lo que él experimenta (*experiencia*) cuando confronta al fenómeno de la violencia familiar.

En este sentido, Sanz y Molina (1999) comentan que los relatos sobre violencia y abusos en las familia, máxime cuando las víctimas son niños o personas desvalidas, producen un importante grado de movilización en los sentimientos de quien escucha, que pueden abarcar desde la indiferencia e incredulidad, hasta el más profundo sentido de condena a la persona abusadora. Así, podemos encontrar, que la violencia familiar puede generar en los profesionales que les toca atenderla, una “evitación a *aprehender*” o un “miedo a aprender” sobre el tópico, puesto que les puede recordar aspectos de su vida o a la violencia experimentada en su propia familia, y esto les puede generar una angustia, confusión o rabia incontrolable que les impide utilizar su capacidad de permanecer atentos e involucrados con el proceso de orientación. De igual modo, muchos profesionales han sido entrenados en tener que “corregir” o “componer” a las víctimas, por lo que el diálogo intersubjetivo entre el profesional y la familia puede cohartarse.

Como parte del proceso de ayuda, es esencial escuchar al proceso interactivo, subyacente y *experiencial* de una sesión de orientación familiar. El intersubjetivismo nos permite conceptualizar que la experiencia subjetiva del profesional frente al grupo familiar que atiende representa un material importante para lograr una *construcción tentativa* del caso que guiará sus intervenciones.

Debido a que el trabajo con familias atiende a los procesos afectivos, cognitivos y conductuales que se producen en una sesión de orientación, el profesional debe prestar especial atención al contenido de las cogniciones, verbalizaciones y conductas del grupo familiar, así como a las reacciones que él experimenta producto de su interacción con esa familia. De esto se desprende que es fundamental escuchar al proceso interactivo, subyacente y *experiencial* de una sesión de

orientación familiar, y para lograr esto, el profesional utiliza los estados afectivos que en él surgen como respuesta al material que aflora durante una sesión.

En la orientación de la violencia familiar, el trabajo consiste en darle significado a los aspectos que subyacen a las manifestaciones más obvias del conflicto (Chessick, 1989). Parte del trabajo del profesional consiste entonces en darle sentido iluminador, más tolerante y menos persecutorio, a lo que esa familia (y él) experimentan. En este sentido, a medida que el profesional presta atención a su experiencia subjetiva y “pierde” el miedo a darle correlatos con su propio inconsciente, él aumentará la habilidad de sumergirse en la dinámica de la familia y permitirá que esa dinámica aflore. Esto fortalecerá su confianza como profesional, permitiéndose entender y facilitar el proceso de intervención.

Vemos entonces que el contacto con los estados afectivos que se generan en una sesión de orientación familiar y su utilización como guía para tomar decisiones, se producen en un contexto de comunicación intersubjetiva entre el profesional y la familia.

De estas ideas se desprende que, para ser un buen profesional en el área de familia, no es suficiente con tener un buena apreciación teórica de la dinámica familiar; es esencial que a los profesionales se les brinden oportunidades de aprender a reconocer en ellos mismos el componente vivencial-introspectivo del trabajo con familias y a utilizarlo de manera eficiente y científica. Al reconocer este componente y ubicarlo en un contexto dialógico intersubjetivo, el profesional puede utilizar su subjetividad y sus propias reacciones frente a la familia como una guía para entender lo que la familia está experimentando durante las sesiones de trabajo.

#### **4. Metodología constructivista**

Como se expuso en el punto anterior, la complejidad de violencia familiar tiende a confrontarnos con los rasgos menos elaborados y más angustiosos, que como seres humanos, podemos albergar; esto hace que en muchas oportunidades no queramos enfrentar aquello que la familia nos narra, por lo triste, doloroso, impotente, absurdo o confuso de la situación.

Aquellos que trabajan en el área de la violencia familiar están bien familiarizados con la necesidad reiteradamente planteada por los principiantes de que se les “proporcione”, “cuanto antes” y “cuanto más mejor”, los conceptos y técnicas más efectivas para guiar su trabajo; así mismo, muchas veces hemos escuchado como los estudiantes “descalifican” o no consideran su experiencia como fuente de conocimiento importante.

Freire (1993) habla de la asimetría en la educación, en la cual los estudiantes se perciben a si mismos como “ignorantes frente al tema”, y atribuyen al profesor una sabiduría superior. Plantea este autor que muchas veces los estudiantes no se dan cuenta de que ellos *también* conocen sobre el tema, ya que lo han aprendido a través del contacto con otras personas.

Por otro lado, es bien sabido que quizás una de las competencias más difíciles de aprender en el área de la orientación familiar, es la habilidad de atender al proceso interactivo y subyacente, y simultáneamente, estar alerta al contenido *experencial* que se produce en una sesión de orientación familiar.

En este sentido, ha sido bien documentado (e.g. Dagg & Evans, 1997), lo difícil que es para los profesionales en formación utilizar, como herramienta de trabajo, la experiencia subjetiva que aflora en una sesión. Entrenados para mantener una actitud “proactiva y “objetiva”, en especial los profesionales de ayuda, de servicio y/o de la educación suelen mostrar una tendencia “a hacer algo”, “a planificar algo”, “a enseñar algo”, o “a curar algo” de la familia con la que están trabajando, cuando en realidad lo que se necesita es que ellos escuchen al diálogo que se produce entre la familia y el profesional, y a través de la valoración de esa intersubjetividad, utilizarla como guía para tomar decisiones.

Muchas veces encontramos profesionales de las ciencias humanas, sociales y de ayuda que no cuentan con el debido entrenamiento en el abordaje de la familia, y esto puede llevarles a eliminar información que puede ser considerada como “subjetiva”, tal como experimentar sentimientos desagradables hacia algún miembro de la familia. Si la ansiedad aumenta en el profesional sin que éste pueda otorgarle un contenido significativo a esta experiencia, entonces puede suceder que él intente eliminar estos estados afectivos desagradables o confusos, como una vía rápida y simplificada para manejar su ansiedad, sin que

esta maniobra guarde relación con la intención de ser eficiente en el manejo del caso. Aprender entonces a utilizar la valiosa experiencia subjetiva del profesional en una sesión de orientación de familia, puede ayudar a disminuir la ansiedad y a atender de manera más eficiente, cercana y *experencial* al caso en cuestión.

Llegado a este punto en el cual hemos elaborado algunas de ideas sobre el aprendizaje de la orientación familiar, nos encontramos con que la didáctica basada en premisas constructivistas puede resultarnos muy iluminadora para propiciar aprendizajes significativos que incorporen al elemento subjetivo SIEMPRE presente en el abordaje de fenómeno violento.

En este sentido, el constructivismo, y su teoría postmoderna del construccionismo social, ha ofrecido amplias luces epistemológicas en relación a cómo sabemos lo que sabemos.

El constructivismo argumenta en contra de una epistemología objetivista y postula que nuestras percepciones no son una duplicación exacta del mundo, sino que son un punto de vista sobre las presunciones que hacemos de las personas. El construccionismo social por su parte, complementa esta postura afirmando que es imposible percibir una realidad "verdadera" y absoluta, debido a que cada uno de nosotros construye la realidad mediante el lenguaje, el cual está socialmente determinado por la relaciones que mantenemos con los otros (Goldenberg y Goldenbergf, 2000).

El planteamiento del constructivismo parte del supuesto de que el individuo (y el aprendizaje que él genera y que en él se genera) es una construcción propia, que se va produciendo como resultado de la interacción entre sus disposiciones y su medio ambiente; de esto se deriva que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino que es una *construcción* que hace la persona misma.

Para el constructivismo, el aprendizaje es mucho más que una simple transmisión de conocimientos; es concebido como un proceso activo de construcción de significados, en donde el sujeto cognoscente se vale de su experiencia previa y de la información que recibe del medio, para ensamblar, extender, restaurar y significar aquello que percibe (Chadwick, 1998).

Flores Ochoa (1994) reseña que para el constructivismo pedagógico, el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno, que logra modificar su estructura mental y alcanzar un nivel de diversidad, de complejidad y de integración con conocimientos previos.

La didáctica basada en una concepción constructivista reconoce que la relación docente-alumno puede ser vulnerable a presentar asimetrías en la relación de poder, por lo que cuida y trata de evitar de manera significativa que esas asimetrías se conviertan en impedimentos para que el alumno *construya sus propios aprendizajes significativos*.

En este tenor, el docente que utiliza metodologías de enseñanza basadas en el constructivismo propicia que sus estudiantes se involucren en el proceso de aprender, ayudándoles a que obtengan y utilicen el mayor caudal de información posible, inclusive aquella que pareciera ser "subjetiva"; también, invita a que ellos mismos sean la fuente que nutra la experiencia (tanto la suya como la del grupo), y les motiva a que compartan y utilicen sus experiencias previas y las apliquen al nuevo tópico o concepto que están aprendiendo para que ellos mismos sean los actores protagónicos del proceso de construcción de conocimiento a través de la colaboración grupal. Así mismo, les reta a que cuestionen aquellas ideas que el tiempo ha considerado como verdades cristalizadas.

Por otro lado, se tiene que el rol del formador de profesionales en el área de familia es el de fomentar el desarrollo de la "experticia". Esto requiere, no solo de educación teórica y aprendizaje de técnicas, sino que también se hace necesario la incorporación de experiencias que permitan el desarrollo de los rasgos más idóneos para ejercer la profesión.

En este sentido, Skovholt y Ronnestad (1992) se han dedicado a estudiar el concepto de "experticia" y han encontrado, a través de investigaciones empíricas con profesionales con más de quince años en la orientación y atención de grupos familiares, que el rasgo más importante que los profesionales de este campo deben cultivar para ser exitosos, es el de la "reflexión continua profesional". Según ellos, esta reflexión debe ser vista como un proceso de desarrollo central en el trabajo de la orientación, que consta de tres aspectos fundamentales: experiencia profesional y personal, procesos de búsqueda en ambientes

de solidaridad, y reflexiones constantes y activas sobre la propia experiencia como orientadores. Para que ésta reflexión ocurra, debe existir por una parte, un dilema, que el sujeto cognoscente debe sentir como confuso o disonante, y por el otro, un intento de búsqueda de solución. La reflexión ocurre en el contexto interior del profesional, cuando tolera la ambigüedad de “no saber”, y aun así persiste en su empeño por buscar la solución al dilema. En el contexto educativo, esta reflexión se propicia cuando se permite un espacio para confrontar las ideas, inclusive aquellas confusas o poco elaboradas, en un ambiente de solidaridad y aceptación del “no saber”. Dadas estas dos condiciones, el dilema de no saber y la necesidad conseguir una solución, la búsqueda reflexiva por comprender y construir conocimiento tentativo sigue su curso. Así, el profesional puede prestar atención, tanto al problema que le narra la familia, como a su propia experiencia afectiva y cognitiva y utilizarla como medio para entender.

En la revisión de la literatura acerca del modelo pedagógico para formar profesionales en el área de familia, encontramos un gran caudal de investigaciones que han mostrado la adecuación de los postulados constructivistas a la necesidad de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ejercitarse en el descubrimiento y construcción de sus propias capacidades e identidades como profesionales (Nelson y Neufeldt, 1998).

Cummings (1992) por ejemplo, ha demostrado la eficacia de los modelos de entrenamiento que introducen estrategias experienciales basadas en una metodología constructivista en el desarrollo de habilidades tanto intrapersonales como interpersonales, ambas necesarias para el ejercicio de la profesión. Flores-Ochoa (1994) complementa los resultados encontrados por Cummings, al afirmar que no debe perderse de vista que es la experiencia de la propia actividad sobre el nuevo material lo que permite al sujeto cognoscente generar o construir en su interior el nuevo concepto.

Por otro lado, un aspecto que salta a la vista en la pedagogía de la orientación familiar es la promoción del desarrollo de habilidades en la conceptualización y comprensión de las dificultades y potencialidades de los clientes que atiende el profesional. Para lograr esto, los formadores de profesionales en el área familiar necesitan desarrollar métodos para que los estudiantes fortalezcan sus habilidades conceptuales. Estas estrategias están dirigidas a trasladar el conocimiento declarativo, el cual está conformado por las teorías,

conceptos y principios, hechos y reglas, en conocimiento procedimental, el cual se refiere al cómo y cuando actuar ante la inmediatez del contexto. Y precisamente es a través de estrategias experienciales, que el estudiante puede convertir al conocimiento teórico (declarativo) en procedimental.

En una didáctica de corte constructivista, la teoría de la orientación familiar de la violencia familiar puede utilizarse como parte del proceso exploratorio y como un lente "parcial" para entender el proceso; pero el profesional en entrenamiento necesita aprender a integrar el aspecto *experiencial* de la violencia con sus propios prejuicios y "puntos ciegos" que pertenecen a su mundo inconsciente.

Según Nelson y Neufeldt, (1998) una de las maneras más efectivas de integrar el conocimiento se logra cuando se le permite al estudiante la oportunidad de desarrollar su conciencia y autodesarrollo a través de actividades experienciales grupales. Si los educadores de profesionales del área familiar logran que sus estudiantes reflexionen y compartan esa reflexión al grupo, se puede afirmar que se ha producido un aprendizaje significativo en ellos, debido a que podrán abordar el dilema de la violencia, y a un nivel más profundo, podrán entender a las personas que tratan y hasta comprenderse más a si mismos.

Para lograr este proceso reflexivo, los docentes utilizan estrategias didácticas semi-estructuradas, que son ejecutadas y analizadas en grupo, con el propósito de generar en los estudiantes una confrontación con sus dilemas, que los llevarán a construir una comprensión de los casos que les toca atender.

## **5. Una experiencia didáctica desde la perspectiva constructivista**

En este punto se describe la experiencia llevada a cabo en una cátedra de educación continua para graduados en las ciencias humanas, sociales, educativas, de ayuda y de servicio sobre *Violencia Familiar*, cuyo diseño del programa consideró objetivos y estrategias de aprendizaje de tipo cognitivo y vivencial-introspectivas, basadas en una didáctica de corte constructivista. En este sentido, se plantearon objetivos "tradicionales" tales como que el participante identificara los lineamientos contemplados en la nueva Ley sobre control de la violencia

contra la mujer y la familia y que comprendiera los conceptos más importantes en la sociología y psicología de la violencia familiar y en la orientación de familias con patrones de interacción violentos.

A los profesionales se les proporcionó información que para que aprendieran a reconocer el fenómeno y sus consecuencias; también se les entrenó en habilidades para escuchar a las víctimas, formular preguntas y observar lesiones (físicas y psicológicas) entre otros objetivos. Así mismo, se resaltó la importancia de la documentación de los hechos y la utilización de las redes para referir a las víctimas de acuerdo a sus necesidades.

Por otro lado, como elemento innovador, se planteó que el participante *experimentara* los conceptos estudiados y los aplicara en su rango de acción más inmediata, es decir, su grupo familiar.

Teóricamente las estrategias experienciales se sustentaron en los modelos de Virginia Satir (1983), Manuel Barroso (1997) y Sally Box (1994). Estos tres modelos confluyen en resaltar que el profesional debe tener un firme convencimiento del poder que su figura ejerce sobre el grupo familiar. Así mismo, estos modelos proponen la utilización de los estados afectivos que el profesional experimenta en la interacción con la(s) persona(s) afectada(s) por la violencia familiar como herramienta empática en la relación de ayuda.

Para lograr que los participantes se ejercitaran en la toma de conciencia y en el poder que pueden tener sus estados afectivos producto de la interacción con las familias, se diseñaron un conjunto de actividades del tipo vivencial-introspectivo, y que se pusieron en práctica a través de una concepción didáctica constructivista, en las cuales los cursantes "monitorearon" sus estados afectivos cuando hacían intervención con familias.

Estos estados afectivos fueron luego discutidos en grupo y la información que proporcionó cada alumno fue utilizada como material para conceptualizar el elemento *complejo e intersubjetivo* de la violencia familiar.

Por ejemplo, durante las sesiones de clase, los cursantes tuvieron la oportunidad de comentar sobre sus dinámicas familiares. Así, para fomentar la discusión, se les pidió que compartieran con el resto de la

clase sus familiogramas; también, mostraron fotos, costumbres y simbolismos de sus respectivas familias. Todas estas actividades tuvieron como foco el concientizar el impacto que tiene la familia sobre los seres humanos.

Por otro lado, los participantes observaron los patrones de interrelación entre los miembros de sus familias, y se les pidió que registraran qué significaba para ellos ser parte de ese grupo familiar. Una vez realizadas las observaciones “naturalísticas”, se discutió en clase sobre los diferentes tipos de dinámicas familiares encontradas.

Los cursantes llevaron registros de los estados afectivos que sintieron cuando realizaban intervenciones con familias, y se les pidió que “monitorearan” sus reacciones a la familia en cuestión. Una vez realizados los registros, se discutió en la clase las posibles interpretaciones clínicas de los estados afectivos que se generaron en el profesional y su posible relación con la dinámica de la familia estudiada. Así mismo, los participantes tuvieron la oportunidad de discutir los sentimientos “subjetivos”, e “intrusivos” que experimentaron en el trabajo con las familias.

A todos los participantes se les exigió la presentación de un caso de abordaje de violencia familiar. En el formato de la presentación, se incluyó una sección sobre el impacto que tuvo la familia estudiada en el profesional (contratransferencia). El docente del curso en particular, y el grupo en general, ayudó a cada alumno a la construcción del caso, pero no de forma explícita. Así, cada caso presentado pasó a ser “propiedad” del grupo, pues la información producida en conjunto fue incorporada en el informe final, y en ocasiones fue aplicada por otros participantes a sus casos.

A medida que cada participante “aprendía a hablar”, consigo mismo y con el grupo, sobre *sus experiencias* con la violencia familiar, el grupo se fue consolidando como una entidad, la cual los participantes podían utilizar como elemento contenedor y propiciador de aprendizaje colaborativo; poco a poco, se fue creando una narración grupal, donde los participantes tuvieron la oportunidad de discutir e integrar el elemento intersubjetivo con los conceptos teóricos que explican al fenómeno de la violencia.

Esta narración grupal puede equipararse con uno de los conceptos planteados por Vygotsky (1979), el referido a la *zona de desarrollo próximo*. La zona de desarrollo próximo se refiere a aquellos aprendizajes

que una persona puede aprender con ayuda de otro. Así, se puede distinguir entre lo que un alumno puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con el auxilio de otros medios. La distancia entre los dos aprendizajes es lo que se considera como zona de desarrollo próximo. La sinergia creada en el grupo y la narración propia que éste fue produciendo en sí misma, logró ayudar a potenciar los conocimientos contruidos por cada participante. Esta narración grupal sirvió para que los estudiantes observaran sus conductas, las comprendieran y se dieran cuenta de las causas que originaron sus prejuicios y nociones erróneas.

Las siguientes son algunas de las transformaciones más evidentes que se produjeron en el grupo a medida que se ponían en práctica las estrategias experienciales:

-monitorearon sus estados afectivos experimentados en el trabajo de intervención familiar

- Emplearon la auto-exploración y auto-conciencia en el trabajo de orientación de casos familiares
- Concientizaron el impacto que tiene la familia sobre los seres humanos
- Consideraron y utilizaron el elemento intersubjetivo como técnica que puede guiar sus intervenciones
- Utilizaron al salón de clase como agencia autogeneradora de conocimiento

Durante el semestre se llevaron registros que incluyeron:

- Anotaciones personales de los estados afectivos del profesional como respuesta al material, conductas y dinamismos presentes en una sesión de orientación de la violencia familiar
- Anotaciones de los alumnos sobre las discusiones de casos sostenidas durante las sesiones de clase
- Materiales gráficos realizados por los cursantes durante los ejercicios de clase
- Presentación de caso con inclusión de una sección sobre contratransferencia
- Notas personales del instructor a medida que se iban desarrollando las exposiciones de casos
- "Mapas de pensamiento desordenado", que fueron realizados para graficar lo complejo (y a veces desordenado y confuso) que puede resultar el abordaje de casos de violencia familiar.

La utilización del estudio de caso requirió que los estudiantes pusieran en práctica los distintos conceptos teóricos, al tiempo que fue una oportunidad para proveerles con una experiencia de investigación vivencial sobre el fenómeno, por lo que la combinación del elemento

vivencial-introspectivo con el cognitivo permitió tener una concepción transversal del curriculum.

Los resultados de esta experiencia indican que los estudiantes manifestaron una apertura significativa al contacto con los estados afectivos de las familias con las cuales les tocó trabajar, así como también con sus propios estados afectivos resultantes del contacto con sus clientes.

Este tipo de aprendizaje *experiencial* generó un ambiente de solidaridad y comprensión por parte de los participantes, haciendo especial referencia a los aspectos éticos de los tópicos tratados. Se creó un clima de aceptación de muchos estados afectivos que se “activan” en el abordaje del fenómeno de la violencia familiar. Los participantes pudieron utilizar a sus compañeros de clase para ventilar y aceptar las diferentes emociones que genera el abordaje de la violencia familiar.

## 6. V de Gowing

Con el fin de organizar las ideas desarrolladas a lo largo de este trabajo, utilizamos la V de Gowing (en Febres-Cordero, 2001), con el fin de visualizar los planteamientos formulados a través del marco conceptual y metodológico. En este sentido, Febres-Cordero comenta que este procedimiento fue ideado por Gowing en 1977 como un recurso heurístico que puede servir para entender un tópico tratado.

## 7. Aspectos Éticos

Debido a la naturaleza *experiencial* de este tipo de aprendizaje, este curso tuvo que enfocar los aspectos éticos relacionados con el abordaje de casos en grupo. Muchos de los participantes expusieron al grupo sus sentimientos y aspectos de su vida personal, así como también compartieron material subjetivo e íntimo que se relacionaba con ellos mismos y con las reacciones que experimentaron al atender el fenómeno violento. En este sentido, se realizaron esfuerzos significativos para crear una visión de *grupo de aprendizaje* y se trató de crear un clima de confianza, aceptación y confidencialidad que permitiera a los participantes exponer sus impresiones sobre las familias con las que trabajaban sin sentirse vulnerables o expuestos. Así mismo, se vigiló que se mantuviese un ambiente de seguridad para los participantes, de

manera que no se vieses intimidados por el hecho de abordar sus reacciones afectivas al momento de trabajar con familias.

Por otro lado, desde el inicio del curso, se planteó el tipo de aprendizaje que se buscaba y las estrategias afectivas que se llevarían a cabo. También se establecieron los lineamientos que regirían al grupo en cuanto a confidencialidad de lo allí discutido y la exigencia del respeto a las verbalizaciones de los participantes. Con especial cuidado, se estuvo alerta a mantener la estima y confianza de los participantes, sobre todo cuando exponían sus vivencias frente a las familias con las que les tocó trabajar.

Al inicio de cada sesión, se realizó un chequeo de la experiencia de la semana anterior y se abrió un espacio para discutir cualquier asunto relacionado con el desenvolvimiento de las actividades.

También resulta importante resaltar, que aunque se incluyó un subpunto sobre la reacción del profesional frente al caso a presentar (contratransferencia), de ninguna forma el instructor evaluó a los participantes sobre la base del material personal expuesto o la participación en las actividades *experienciales*.

Por otro lado, aunque la participación de los cursantes en las actividades vivenciales no fue evaluada en términos cuantitativos, los participantes debían atender a todas las actividades de clase.

## **8. Consideraciones finales**

Los resultados narrados hacen pensar, que si es posible que los profesionales en formación utilicen los estados afectivos generados por la interacción con ese grupo familiar, como guía iluminadora del conflicto que presenta una familia. De igual modo, los estudiantes pueden aprovechar las oportunidades de aprendizaje grupal para darle sentido a los sentimientos y reacciones que experimentan en el trabajo de orientación familiar. El diálogo intersubjetivo se puede utilizar como termómetro empático de lo que sucede en una sesión de orientación familiar. A través de la narración grupal, los participantes se desensibilizan al hecho de sentirse expuestos en clase, tal como ocurre en las sesiones familiares.

A lo largo de este artículo, se ha intentado mostrar la importancia de incorporar al elemento intersubjetivo en el abordaje de la violencia familiar. Consideramos que, con el empleo de estrategias vivencial-introspectivas basadas en una didáctica constructivista, podemos fomentar la utilización del elemento intersubjetivo para acercarnos más a una comprensión de este fenómeno complejo como es la violencia familiar.

## Bibliografía

- Barroso, M (1997). La experiencia de ser familia. Ed. Pomaire. Caracas
- Box, S. (1994). Crisis at adolescence. Jason Aronson Inc. Northvale
- Chadwick, C. (1998). La Psicología del aprendizaje del enfoque constructivista. Mimeo. Material de estudio en el Seminario, "Constructivismo". Doctorado en Ciencias Humanas, Maracaibo, Venezuela (2002).
- Comisión Bicameral para los Derechos de la Mujer (1977). Anteproyecto de Ley contra la Violencia Hacia la Mujer y la Familia. Caracas, Venezuela: Ediciones del Congreso de la República.
- Cummings, A. (1992). A model for teaching experiential counseling interventions to novice counselors. Counselor education and supervision. Vol 32 p 23-31
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM IV) (1994) (4<sup>th</sup> ed.) American Psychiatric Association, Washington, DC,.
- Duffy, A. & Momirov, J. (1997). Family violence: A Canadian introduction. James Lorimer & Company, Publishers. Toronto, Canadá., pp. 1-16.
- Febres-Cordero, M. (2001). Estrategias de planificación investigación y evaluación. Mapa conceptual y V de Gowing. Mimeo. Universidad del Zulia. Doctorado en Ciencias Humanas. Maracaibo
- Flores-Ochoa, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. McGraw Gill. Bogotá
- Freire, P. (1993). Pedagogy of the oppressed. Edición revisada. Continuum. New York
- Goldenberg, I. y Goldenberg, H. (2000). Family therapy. An overview. Brooks/Cole. Belmont, California
- LEY SOBRE LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER Y LA FAMILIA (1998). Gaceta Oficial No. 36531. Caracas, Venezuela
- Miller, J. (1989). "A few thoughts on relationships between counseling techniques and empathy. Journal of Counseling and Development, No 67.

- Moreno, A. (1998). Historia de Vida de Felicia Valera. Fondo Editorial CONICIT. Caracas, Venezuela
- Nelson, M. y Neufeldt, S. (1998). "The pedagogy of counseling". Counselor and Education and Supervision. American Counseling Association. Vol 38, issues 2, p 70
- Platone, M (1998). "Violencia Doméstica: Trama, escenario y drama de los barrios populares." AVEPSO. Asociación Venezolana de Psicología Social. Volumen: Fascículo 9, pp. 17-26
- Sanz, D. y Molina, A. (1999). Violencia y abuso en la familia. Lumen Hvmanitas. Buenos Aires
- Satir, V. (1983). Psicoterapia familiar conjunta. Ed. La Prensa Médica Mexicana. México
- Skovholt, T. y Ronnestad M. (1992). "The evolving professional self: Strategies and themes in therapist and counselor development". Journal of Counseling Development, 70.
- Stolorow, R.D., Brandchaft, B. & Atwood, G.E. (1987). Psychoanalytic treatment: An intersubjective approach. The Analytic Press. Hillsdale, NJ
- Turek, D and Lineham, M. (1993). "Comparative treatments for borderline personality disorder. Theory and research." In Giles, T. (Eds.) Handbook of effective psychotherapy. Plenum Press. New York
- Vigotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo. Barcelona, España
- Wagensberg, J. (1985). Ideas sobre la complejidad del mundo. MATEMAS. Barcelona, España