

Un modelo de entrenamiento en la orientación de la violencia familiar. Bases fenomenológicas e intersubjetivas

*María Campo Redondo**

Resumen

Se presenta un modelo de entrenamiento para orientadores de la violencia familiar. Para desarrollar esto, se llevó a cabo una investigación cualitativa, donde se diseñó e implementó un curso de postgrado de orientación de la violencia familiar. Se utilizaron estrategias fenomenológicas, intersubjetivas y una didáctica constructivista, así mismo, se tomó a la *versión de sentido* como eje organizador del aprendizaje. El presente artículo presenta las características generales del modelo diseñado. Se incluye una descripción de algunas experiencias vividas por los participantes durante el entrenamiento, así como las bases curriculares y estructurales del curso y los efectos de la utilización del modelo en la adquisición de competencias para la orientación de la violencia familiar. Resultados indican que el modelo propuesto es altamente eficiente en la formación de la orientación de la violencia familiar.

palabras clave: Entrenamiento, violencia familiar, estrategias fenomenológicas.

A Training Model for Family Violence Counseling: Phenomenological and Intersubjective Foundations

Abstract

This work presents a model for training family violence counselors. To develop such a model, qualitative research was carried out in which a graduate course for counseling about family violence was designed and

* Psicólogo Clínico. Doctora en Ciencias Humanas. Profesora Titular de la Universidad del Zulia.
E-mail: marisucampo@yahoo.com

implemented. Phenomenological, intersubjective strategies and a constructivist didactic were used; also, the *version of meaning* was taken as the organizing principle for learning. This article presents the general characteristics of the model designed. It includes a detailed description of some experiences the participants had during the training period, as well as the curricular and structural bases for the course and the effects of using this model for acquiring competencies in family violence counseling. Results indicated that the proposed model was highly efficient for training in family violence counseling.

Key works: Training, family violence, phenomenological strategies.

Introducción

En el ámbito pedagógico ha existido una tradición que postula que se debe propiciar en los educadores y, específicamente, en los orientadores, el aprendizaje de las teorías y estrategias más importantes en el área de la violencia familiar, y se ha favorecido que el educador-orientador mantenga una postura neutral y científica en el manejo de estos casos. Poco énfasis se ha otorgado a la introspección fenomenológica al momento de realizar orientación de la violencia familiar.

Sin embargo, cada vez con mayor frecuencia, aparecen publicaciones que resaltan que, para educar y orientar familias donde los patrones de comunicación violenta estén presentes, hace falta “algo más” que el conocimiento de teorías y estrategias. Diversos estudios (e.g. Nutt-Williams, Polster, Rockenbaugh, y Judge, 2003) han resaltado la necesidad de incluir en la formación de orientadores de la violencia familiar, al componente relacional e intersubjetivo. Esto se traduce en una necesidad de brindar espacios de entrenamiento, donde no sólo se aprendan teorías y prácticas, sino que se considere la relación personal, subjetiva y genuina que el educador-orientador establece con las víctimas que atiende.

Cónsono con las ideas antes expuestas, este artículo presenta un modelo de entrenamiento en la formación de investigadores en orientación de la violencia familiar. En tal sentido, se diseñó y llevó a cabo un curso para graduados en el cual prevaleció una didáctica de corte constructivista, fenomenológica e intersubjetivista. Dicho curso contempló 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 fa-

milia y que comprendiera los conceptos más importantes sobre teoría y práctica de la orientación de la violencia familiar.

Por otro lado, como elemento innovador, se planteó que el participante identificara estos conceptos estudiados y los *experimentara*¹ en la relación profesional establecida con las familias que orienta. Se propuso un conjunto de actividades de tipo vivencial-introspectivo y se consideró a la *versión de sentido* (elaborada más adelante en este mismo trabajo) como eje organizador de los aprendizajes. A los cursantes se les pidió la conducción y presentación de un caso referente a la orientación familiar y se les instó a *monitorear, introspeccionar* y registrar sus estados afectivos cuando establecieran la relación profesional con la familia. Una vez realizados los registros, cada estudiante presentó el caso al resto del grupo, valiéndose de las historias de vida como técnica para organizar la información recogida en la orientación del caso y también se incluyó la discusión de sus estados afectivos generados durante el encuentro con la familia (*versión de sentido*); de igual modo, al resto del grupo se le solicitó su reacción al material presentado. Se discutió en la clase las posibles interpretaciones de los estados afectivos que se generaron en el profesional y en el grupo y su posible relación con la dinámica de la familia estudiada. Los participantes tuvieron la oportunidad de discutir los sentimientos subjetivos e *intrusivos* que *experimentaron* en el encuentro con la familia. El docente del curso en particular y el grupo en general, contribuyó, pero no de forma explícita, a la formulación de cada caso. Todo este cúmulo de información proporcionado por el cursante de maestría y por el grupo fue utilizado para desarrollar el modelo propuesto.

1. Violencia intrafamiliar: El Estado Venezolano toma cartas en el asunto

El fenómeno de la violencia humana, en términos generales, ha sido definido como un hecho global y de características complejas desde todos los escenarios de las ciencias sociales, donde la violencia dentro de la familia no es un fenómeno aislado o reciente que escapa a esta globalidad. Por el contrario, es un flagelo que está arraigado histórica y económicamente en la cultura, donde se valida el uso de la violencia como medio para resolver conflictos en el seno de la familia, se sobrevalora o subvalora muchas veces a la figura del hombre o de la mujer y se desprecia la institución de la pareja y los hijos.

La violencia familiar es un fenómeno psicosocial complejo, que se manifiesta en el núcleo familiar y puede abarcar abandono, negligencia, asedio, abuso sexual y maltrato psicológico, e igualmente, la agresión física que puede conllevar a la muerte.

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.

Debido a la complejidad del problema de la violencia familiar, ya no se la considera a ésta y a todos sus matices, como un asunto “privado” de la familia. En Venezuela, la sociedad civil y el Estado han empezado a tomar conciencia de la necesidad de intervenir sobre este fenómeno para controlarlo, tratarlo y erradicarlo.

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, brindándoles asesoría tanto legal, médica y psicológica, como asistencia social. Frente a esta nueva Ley², ha surgido en Venezuela la necesidad de ofrecer entrenamiento especializado a aquellos profesionales³ encargados de atender casos de violencia 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.

De estas ideas, se desprende que, por representar la violencia familiar un asunto de interés nacional, se requiere la profesionalización de su atención de manera sistemática; de allí la necesidad de resaltar la importancia del entrenamiento continuo, formal e *integral* de los profesionales encargados de atender estos casos.

2. Profesionalización y la necesidad de la reflexión personal en el ejercicio de la orientación de la violencia familiar

Diversos autores (e.g. Nutt-Williams, Polster, Rockenbaugh, y Judge, 2003) han afirmado que en la formación de orientadores y psicoterapeutas de la violencia familiar, el desarrollo de la conciencia personal o autoconciencia debe tener tanto peso como el dominio técnico de las teorías y metodologías correspondientes. Este elemento en la formación de orientadores, ha sido reconocido en el desarrollo profesional de los orientadores de tendencia psicoanalítica, pero cada vez con mayor frecuencia los programas para graduados enfatizan la importancia de que los profesionales tengan una conciencia clara sobre su identidad, sus valores y su visión de mundo.

En este orden de ideas, y debido a que la violencia familiar es un fenómeno complejo, la preparación de los profesionales para su abordaje no puede limitarse a lo que Wagensberg (1994) denomina la *linealidad* científica determinística. Esta *linealidad*, enmarcada en el paradigma de la modernidad, con predominio de lo neutral y racional, asume un control omnipotente sobre las variables azarísticas que no llega a comprender. En tal sentido, se hace necesario que el profesional acepte un grado de incertidumbre en el entorno (Wagensberg 1994) con el que interactúa, entendiéndose por *entorno*, no sólo al ambiente donde se desenvuelve la familia, sino también al entorno interno del profesional, representado por los afectos generados por el grupo familiar que atiende.

Para evitar absolutismos en cuanto a la linealidad científica determinística y lograr la comprensión deseada, el orientador puede y debe valerse de vías racionales cuando aborda a la familia; es decir, puede aplicar teorías inherentes al tema y pretender asumir una actitud relativamente libre de sentimientos, frente al caso en cuestión. Al mismo tiempo (de ahí la complejidad), puede utilizar su propia subjetividad, aceptar la incertidumbre, cuestionar la racionalidad y tener acceso a la vivencia frente al caso que está orientando; es decir, puede prestar atención a los estados afectivos que experimenta como respuesta a lo que se discute y a los sentimientos y conductas que afloran durante un encuentro de orientación, con el fin de utilizarlos como guía para comprender la violencia producida en ese grupo familiar. Se trata entonces, que el orientador sea capaz de mantener un equilibrio entre el

dominio objetivo demandado por la rigurosidad científica y dominio el afectivo necesario para relacionarse con el grupo con quien está trabajando.

Se considera entonces, que no es suficiente con que el orientador conozca las teorías que explican el fenómeno de la violencia familiar, sino que es necesario que comprenda el fenómeno desde una postura cognoscente (científica) e intersubjetiva (afectiva); de forma tal que sea capaz de *construir tentativamente* una unidad de comprensión y trabajo aceptable, tanto para él como profesional, como para la familia objeto de abordaje terapéutico.

3. La Fenomenología existencialista y la versión de sentido

En el campo de la orientación, la fenomenología como perspectiva teórica propone una visión ontológica del caso- y del orientador y la relación entre ambos- como ser, en su propia realidad, y enfatiza la relación de persona a persona entre caso y orientador; esta relación interhumana es para la fenomenología el motor del cambio.

La orientación, la psicoterapia y cualquier otra relación de ayuda es un proceso cuyo contenido es imprevisible y subjetivo. Teniendo presente esta característica del proceso de ayuda, será fundamental la definición del encuadre terapéutico por parte de quien se asume como orientador. En este sentido, es menester destacar que lo que determina la necesidad del encuadre terapéutico y su importancia para el proceso del caso es la subjetividad del proceso. El encuadre objetivo, profesional y científico funcionará como contenedor para el proceso de orientación, el cual siempre es subjetivo y simbólico.

Husserl (en Merleau-Ponty, 1945) se puede considerar como el padre de la fenomenología. Este autor estaba particularmente interesado en entender la estructura de la conciencia, y para lograr esto, la fenomenología debía servirse de la intuición para “captar” la esencia de los fenómenos; proponía también, que los “datos” o “hechos” nunca existían independientemente de su significado.

La validez de la investigación fenomenológica proviene de la autovalidación del insight⁴ de la esencia del fenómeno, el cual es comunicado clara y completamente a la comunidad. Para Husserl, el conocimiento es más una suerte de “intuición social”

que hechos concretos. Así mismo, para él la adquisición de conocimiento se basa en la experiencia humana, la cual consideraba que es altamente intersubjetiva y comunicable a otros.

Influido por Husserl, Merleau-Ponty (1945), introduce a la subjetividad en el mundo fenomenológico de la orientación. Según él, el mundo fenomenológico no es puro, puesto que implica la intersección de mis experiencias con las del otro, por el acoplamiento de unas sobre las otras. La subjetividad es inseparable del mundo de la intersubjetividad. Estos mundos se unen al retrotraer las experiencias pasadas del orientador y del caso, a las experiencias del encuentro presente.

Así, para Merleau-Ponty, la fenomenología intenta comprender a la persona y al proceso de orientación de otra forma que no sea a partir de su facticidad; es decir, desde los hechos de la experiencia misma, y comprendiendo al individuo como ser mundano que se da en mutua constitución con el mundo. Merleau-Ponty rescata la historicidad del ser humano, desarrollando una fenomenología existencial, que está más allá de la relación sujeto-objeto. En esta perspectiva, el trabajo del orientador ocurrirá también enraizado en el mundo, o sea, se va tejiendo en el campo de la mutua constitución orientador/caso o familia, en el mismo lugar donde se desarrolla el encuentro orientador. En la disciplina de la orientación, esto significa que el proceso se desarrolla no sólo a partir de una relación intersubjetiva entre la persona y el orientador, sino que también de la relación de estos dos con el mundo circundante y la historia.

En relación con los modelos de supervisión y enseñanza de la orientación sobre la violencia familiar, los aportes de la fenomenología son significativos. Al respecto, Moreira (1997) comenta que la supervisión y orientación se desempeñará como un espacio de contención, que busca articular la relación entre la teoría y la experiencia vivida. La función del formador de orientadores no será entonces instruir acerca de qué debe o no debe hacer o decir el orientador, aunque tenga que ocurrir en situaciones específicas. Cada caso es único, pues cada proceso se constituye de manera singular. La función del formador del orientador es la de facilitar la comprensión del proceso, para lo cual se vale de la *versión de sentido del encuentro*.

La *versión de sentido del encuentro* trata de un relato breve, escrito por el orientador inmediatamente después del encuentro con el caso. Esta descripción tiene el objetivo de propiciar lo más posible, el registro de las vivencias compartidas entre el orientador y el caso.

Se da entonces un énfasis en las sensaciones del orientador a partir de la descripción de lo vivido, buscando alcanzar la esencia y la dinámica del proceso. Por eso, se va más allá del simple registro. Registrar el proceso orientador a través de la versión de sentido del encuentro, significa transformar el estado “bruto” de ese encuentro con algo con un sentido: significa hacer emerger la intersubjetividad de la relación.

La *versión de sentido del encuentro* se constituye en más que una catarsis, puesto que posibilita una teorización de lo vivido, a la vez que permite la visión más aguda del proceso con el caso-familia a través de la experiencia de la relación orientador/ personas.

Para la fenomenología, el orientador (incluido aquel en formación) es visto como un ser humano mundano, enraizado en el mundo, capaz de desarrollar sus propias capacidades, responsable y libre en sus elecciones, e igualmente, está a la vez limitado por las circunstancias existenciales históricas, es decir, por la realidad contingente.

En este sentido, todo conocimiento del mundo, incluido el científico en general y el conocimiento que tiene el orientador en particular, lo obtiene a partir de la visión o experiencia del mundo vivido. Así, es la experiencia del mundo del orientador en su relación de mutua constitución con la persona lo que constituye el verdadero objeto de análisis.

4. La Intersubjetividad

La investigación en los métodos de formación del orientador sobre la violencia familiar es relativamente nueva; sin embargo, debido a la necesidad imperiosa de contar con modelos de formación de orientadores familiares, las publicaciones referidas a tal formación con un enfoque intersubjetivo han empezado a emerger. A continuación hacemos un breve recuento de lo que entendemos por intersubjetividad y referenciamos a algunos trabajos publicados que han incluido la dimensión subjetiva y experiencial en el curriculum de la formación del orientador que en su praxis les corresponde manejar casos de violencia familiar.

La teoría de la intersubjetividad está construida sobre la noción de que la experiencia subjetiva de vida de cada persona se conforma en función de la interacción con los otros. Una concepción de la subjetividad que incluya lo intersubjetivo implica sostener que lo propio de cada sujeto singular se configura con y por in-

teracciones con otros, en mutuas presencias que se alternan con ausencias, en un contexto geográfico, histórico y social, de modo que todo sujeto es a un tiempo producto y productor de subjetividad, efecto y causa intersubjetiva. Así, en el campo específico de la relación de orientación, el orientador esperará encontrar no sólo una configuración subjetiva del caso o familia en cuestión, sino una mezcla de subjetividades, vale decir, las de él como persona y las del caso. A esta combinación de subjetividades es lo que los autores denominan intersubjetividad (Stolorow, Brandchaft y Atwood, 1987).

La intersubjetividad es un proceso de participación individual en una actividad socioculturalmente compartida. Esto implica que el intersubjetivismo no es un estado, ni se limita a la pura subjetividad del sujeto, así como tampoco es una dimensión que pueda ser medida objetivamente, sino que es definida y constituida como una actividad en si misma, la cual sólo puede ser inferida a través de la introspección y la empatía. 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.

Anderson, Rigacio-DiGilio y Kunkler (1995) han prestado especial atención en determinar los modelos más efectivos en el entrenamiento y supervisión de orientadores sobre el área de familia; sin embargo, actualmente, no hay un consenso sobre los principios y teorías que mejor predicen su formación. Añaden estos autores, que existe la necesidad de realizar evaluaciones empíricas sobre los modelos y técnicas más efectivas en la formación del orientador. En general, concuerdan que hay una necesidad imperiosa de integrar diversas modalidades de entrenamiento y supervisión con un componente *experiencial* e intersubjetivo.

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, los cuales pueden abarcar desde la indiferencia e incredulidad, hasta el más profundo sentido de condena de 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 ésto tiende a recordarles aspectos de su vida o a la violencia experimentada en su propia familia, a su vez, dichos relatos pueden 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 para tener que “corregir” o “componer” a las víctimas, por lo que el diálogo intersubjetivo entre el profesional y la familia puede coartarse.

En este sentido, existe una preponderancia de investigaciones que en los últimos diez años han apuntado a tratar de comprender el papel que juega el trabajo de autoanálisis y reflexión sobre la práctica clínica. Por ejemplo, Schlesinger y Wolitzky (2002) reportan que aquellos terapeutas que se centran en la intersubjetividad y que reflexionan sobre sus sentimientos frente a pacientes con niveles elevados de hostilidad, tienden a presentar hacia este tipo de pacientes sentimientos más positivos, más empatía y menor posibilidad de perder el interés en los casos.

5. Lineamientos metodológicos

En este punto exponemos los lineamientos que se siguieron para sistematizar las experiencias de la investigación. Primeramente, describimos la convergencia de los métodos que nos propusimos llevar a cabo. Seguidamente, narramos la experiencia de aprendizaje que produjimos para estudiar la intersubjetividad en la orientación de la violencia familiar y describimos las técnicas y procedimientos que empleamos.

Consistente con el marco epistemológico, fenomenológico e intersubjetivo, asumimos que la perspectiva metodológica debe guardar congruencia con los anteriores. Así, declaramos que nuestra investigación consideró una perspectiva cualitativa, develada tanto en el método como en las técnicas que empleamos para sistematizar las experiencias de la investigación.

Desde esta perspectiva cualitativa, nos vemos obligados a reconocer que no tuvimos un único método que clasificase de acercamiento que realizamos. Aun así, sí declaramos que utilizamos procedimientos consistentes con la investigación-acción en el salón-de-clase. Sin embargo, es menester dejar sentado que no

nos ceñimos a los lineamientos clásicos de la investigación-acción. Por lo tanto, dimos paso a una perspectiva del “bricoleur”, como metáfora metodológica que definió la postura procedimental de esta investigación.

5.1. Investigación-acción-participativa en el salón-de-clase

Kemmimis y Taggart (2000) definen a la investigación-acción en el salón-de-clase como un tipo de metodología que pertenece al rubro de la *investigación-acción-participativa*. Es importante destacar que el método de la investigación-acción es concebido como un proceso cíclico, con diferentes instancias en la formulación y resolución del problema a investigar (Locke 2001).

Generalmente, tal investigación comienza con un diagnóstico del problema, progresa hacia la planificación y diseño de estrategias de intervención, implementa la acción, genera unos resultados, para luego compararlos con el diagnóstico inicial. En la investigación-acción, el componente de cambio social es el aspecto más característico de esta metodología.

Es importante que nos detengamos un momento para reseñar que nuestra investigación tomó algunos principios de la investigación-acción, pero no la podemos “encasillar” como tal en el sentido estricto de lo que la literatura describe como investigación-acción. En la investigación que nos propusimos sistematizar, el docente dio énfasis a aprender el aspecto vivencial de la orientación de la violencia familiar, y motivó a los estudiantes a centrarse en la relación intersubjetiva que se asumió se produciría. Así mismo, se buscó transformar la posición epistémica que los orientadores asumen cuando orientan a familias; también se pretendió enfocar a la orientación de violencia familiar desde una perspectiva compleja, donde la objetividad del orientador está mediada por la dinámica que presenta la familia a orientar.

Por otro lado, nos valimos del concepto *aprendizaje en acción*, introducido por Reg Revans (en Kemmimis y Taggart, 2000), el cual busca reunir a la gente (cursantes de un seminario), para aprender cada uno de la experiencia del otro. La práctica de aprendizaje se consideró desde dos perspectivas subjetivas: como una acción individual y como una acción social. Como práctica individual, se intentó comprender la relación de orientación “desde dentro del orientador”, o sea desde la perspectiva del que realiza el proceso orientador. La relación de orientación no fue entendida como una

“simple” conducta, sino que incluyó y se vio afectada por los valores, juicios e intenciones del estudiante. Como práctica grupal, ésta se intentó entender desde “adentro”, pero no ya del orientador como individuo, sino desde la dinámica del grupal.

Así, nos valimos de algunos rasgos de la investigación-acción y la utilizamos para propiciar algunos cambios en los orientadores en cuanto a que reflexionaran sobre la importancia que tiene la intersubjetividad como fuente de conocimiento. Tomamos de este método el interés por generar acciones con miras a solucionar un problema, vale decir, promover la actitud reflexiva en los orientadores. Sin embargo, dejamos claro que la metodología que empleamos no pertenece al dominio clásico de la investigación-acción ni investigación-participativa, pues no partimos de un diagnóstico previo, ni implementamos acciones específicas y tampoco buscamos cambios de conducta predeterminados. Sin embargo, en la sistematización que llevamos a cabo, algunos cambios se produjeron y algunas acciones se sistematizaron, generándose una aproximación a enfoques cualitativos en la investigación social.

5.2. La experiencia vivida: Un curso sobre orientación de la violencia familiar desde una perspectiva fenomenológica, intersubjetiva y constructivista

Hemos comentado que el propósito de este trabajo fue desarrollar un modelo para entrenar a los orientadores en la violencia familiar. Para lograr esto, diseñamos un curso y pusimos especial énfasis en la dimensión intersubjetiva. En este sentido, en este punto se describe la experiencia didáctica que desarrollamos en un curso sobre *Orientación de la Violencia Familiar*, dirigido a cursantes de Maestría en Orientación, cuyo diseño del programa consideró objetivos y estrategias de aprendizaje de tipo cognitivo y vivencial-introspectivo, basados en una didáctica de corte constructivista, fenomenológica e intersubjetivista.

5.2.1. Caracterización del curso

El curso se insertó en la planificación semestral como una materia electiva acreditable al curriculum de las Maestrías en Orientación (“Counseling”) y Educación y/o como curso de mejoramiento de Educación Continua para Graduados. Estuvo dirigido a profesionales graduados universitarios, que trabajan en el área de la orientación de la violencia familiar; tuvo una duración

de 48 horas de clases presenciales, divididas en 16 sesiones de tres horas semanales.

5.2.2. Proceso aplicativo y puesta en marcha del Modelo

Para lograr la ejercitación de los participantes en la toma de conciencia y en el poder que pueden tener sus estados afectivos producto de la interacción con las familias, se diseñó un conjunto de actividades de tipo vivencial-introspectivo. Estas se pusieron en práctica a través de una concepción didáctica constructivista, en las cuales los cursantes estudiaron la intersubjetividad generada en la relación de orientación y “monitorearon” sus estados afectivos cuando atendieron a víctimas de violencia familiar.

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

A todos los participantes se les pidió la presentación de un caso abordado sobre violencia familiar, con énfasis en la historia de vida de ese grupo en particular. En el formato de la presentación, se incluyó una sección sobre el impacto que tuvo la familia estudiada en el profesional (*versión de sentido del encuentro* explicada en el siguiente aparte). El docente del curso en particular y el grupo en general, colaboró con cada alumno en 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 de cada estudiante y en algunas situaciones, aplicada por otros participantes.

Obviamente, el propósito de esta dinámica de clase que llevamos a cabo fue la formación del orientador. Cada caso de violencia familiar presentado fue analizado; se revisaron los datos y la historia de vida de ese grupo familiar. Así mismo, se hicieron sugerencias para la aproximación al caso y se recomendó actitudes a ser adoptadas en cada relación orientador-familia. Pero el foco de la discusión no fue la familia como caso en sí, ni el contenido del encuentro en sí mismo. El foco se centró en la relación intersubjetiva alumno-caso-grupo-profesor. Esta relación fue concretamente el fenómeno presente en la dinámica del aprendizaje en la clase, por lo tanto lo que fue posible de ser trabajado. Trabajar la relación orientador-caso fue posible vía relación profesor-grupo-estudiante, y fue la situación real de la experiencia inmediata en el momento mismo de la acción de la clase.

En resumen, cada participante produjo (al menos):

- tres (3) *versiones de sentido* de cada uno de los encuentros personales con “su caso”
- la historia de vida de la familia estudiada resumida en una hoja, lámina o transparencia
- una (1) versión de sentido DESPUÉS de presentar “su caso”
- una versión de sentido después de la presentación de caso de cada uno de los compañeros del curso
- una versión de sentido general del curso
- el cassette y la transcripción textual de la presentación y discusión de su caso

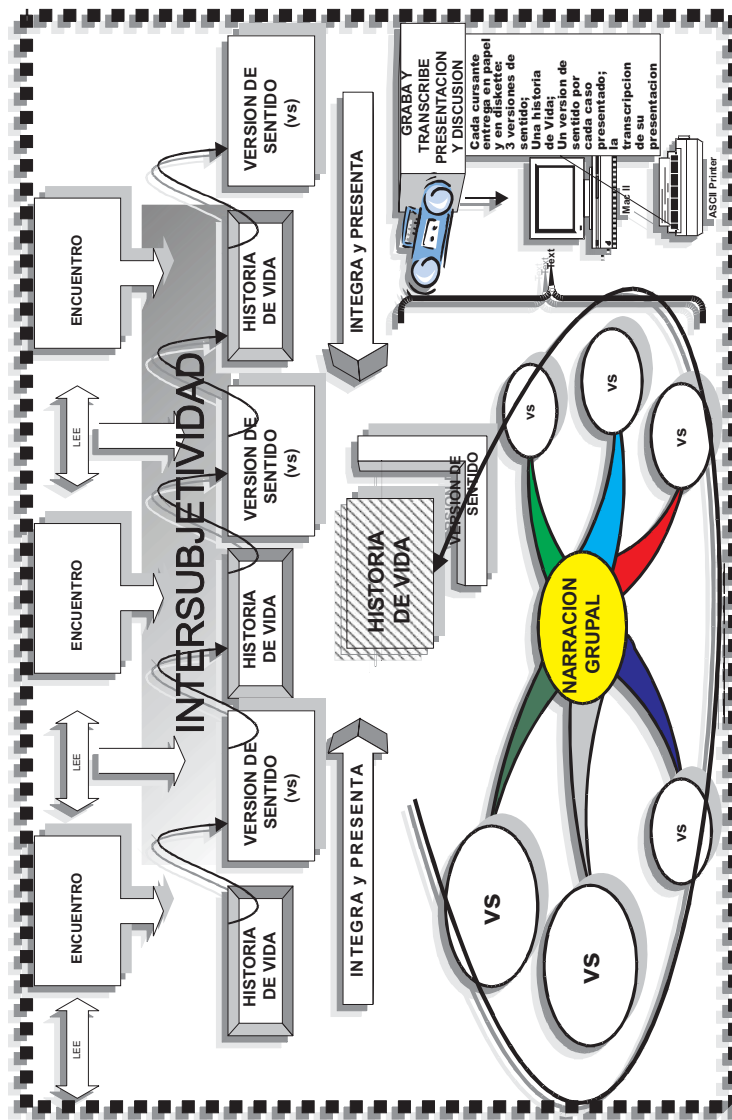
El Gráfico 1 presenta el Modelo del proceso que se llevó a cabo.

5.2.3. “Encapsulando” la Intersubjetividad a través de la Versión de Sentido del Encuentro

Hemos afirmado al inicio de este artículo que la intersubjetividad no es un estado, ni se limita a la pura subjetividad del sujeto. Así mismo, hemos mantenido, que como dimensión, la intersubjetividad no puede medirse objetivamente, puesto que es una actividad en si misma, la cual sólo puede ser inferida a través de la reflexión y la introspección. Teniendo entonces presente la premisa de que la intersubjetividad no es una “competencia” o “dimensión” que pueda medirse, en esta investigación tratamos de captar las experiencias intersubjetivas que se producen entre el orientador y el caso familiar a través del concepto *versión de sentido del encuentro*, propuesto por Amatuzzi (1993:33, citado por Moreira 1997):

La versión de sentido trata de un relato breve, escrito por el orientador o terapeuta inmediatamente después del encuentro con el caso. La intención no es reemplazar por un relato de memoria o lo que podría haber sido grabado. La idea es realizar la descripción inmediata, justo después del encuentro. No se trata de hechos, sino de la experiencia presente en el orientador, todavía en el clima “caliente” del encuentro. Esta descripción tiene el objetivo de propiciar lo más posible, el registro de las vivencias compartidas entre el orientador y el caso, y lo que constituye el proceso en si de aprender. No se trata de una descripción cognitiva del encuentro, ni necesariamente detalles del mismo. Estos detalles, importantísimos por demás, pueden ser analizados en un “segundo” tiempo. Lo que

Gráfico 1
Modelo de Procesos Aplicativo



interesa para estudiar la versión de sentido es la libertad del orientador para escribir todo aquello que venga a su mente que se relacione con el encuentro, tal como imágenes, metáforas, recuerdos o sentimientos, suyos o del caso. El orientador enfoca la versión de sentido como una elaboración honesta y fluida, con el objetivo en mente de que después será presentada al grupo como “insumo” de aprendizaje.

En esta situación de aprendizaje que pusimos en marcha, la descripción de la experiencia del encuentro fue técnica y dato a la vez, o a decir de los sitemólogos, el “insumo” o “dato” de nuestra investigación. Sin embargo, no queremos darle el significado de dato, sino despliegue de significados. Esta descripción minuciosa busca clarificar y comprender lo que es esencial, entendiendo que la esencia se encuentra en la existencia, o en palabras de Moreno (1999), en la *invivencia* o en el *vivimiento* de la orientación. La versión de sentido persigue entonces, entrar en contacto con las sensaciones originadas de la relación orientador-caso.

Una vez que el orientador ha captado y sistematizado la experiencia intersubjetiva del encuentro, se destaca en la versión de sentido lo que le toca al orientador, es decir, lo que se produce en él a partir de la relación con la familia, cómo le llegan los contenidos trabajados en el encuentro, así como las impresiones y sentimientos suscitados a partir de esa relación. A través de la elaboración de sentido, se busca entrar en contacto con las sensaciones originales de la relación orientador-caso y a través de esta proximidad, clarificar la percepción del orientador, en el sentido de comprender el significado del material trabajado durante el encuentro.

En resumen, la versión de sentido busca principalmente, que el orientador reflexione sobre el encuentro que mantuvo con la familia y que utilice esa reflexión para ganar mayor comprensión sobre el papel que él como parte de la díada orientador-grupo familiar, pueda jugar.

5.2.4. Historia de vida como estudio de caso

En esta investigación empleamos la historia de vida como técnica para darle sentido al material histórico-biográfico que asumimos afloró durante los encuentros del orientador con las familias a trabajar.

A todos los participantes se les pidió la presentación de un caso de orientación de violencia familiar, con énfasis en la historia de vida de esa familia en particular. A pesar de que en el formato

de la presentación se incluyó una sección sobre el impacto que tuvo la familia estudiada en el profesional, se dejó libertad absoluta en cuanto a la organización del material presentado.

El objetivo del estudio del caso bajo la perspectiva de la historia de vida de la familia es la comprensión de la subjetividad específica de esa familia. Interesó en particular que el cursante lograra “captar” la esencia de la familia con quien se relacionó y a quien intentó comprender.

Una vez que el cursante tuvo al menos tres encuentros, organizó la historia de vida de esa familia para presentarla al grupo. La presentación intentó lograr que el grupo -y el orientador- comprendiera QUIÉN es esa familia con la que el orientador tuvo los encuentros. Igualmente, interesó la experiencia subjetiva que tuvo el orientador al interactuar con la familia estudiada.

5.2.5. Narración grupal

En esta investigación, entendimos como narración grupal a la discusión producida en el grupo, cuando cada cursante expuso la historia de vida y la versión de sentido del caso familiar escogido.

El reto de la narración grupal es la interpretación de la información aportada por cada orientador en la socialización del caso como una historia de vida y la comunicación a terceros (el resto del grupo) de las versiones de sentido del encuentro con la familia. La interpretación la abordamos mediante una triangulación, dialogando con los que actúan como “cajas de resonancia” de apreciaciones, de hipótesis y de posibles conclusiones. Así, la narración grupal en esta investigación sirvió como caja de resonancia, no para “comprobar” las hipótesis planteadas por el orientador en su encuentro con el caso, pero sí para contrastar la reacción del orientador con la del grupo.

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 adquirir 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 que se crea en el grupo y la narración propia que el grupo produce, puede ayudar a potenciar los conocimientos construidos por cada participante. Dicha narración sirvió para que los estudiantes observaran sus conductas y vivencias, las comprendieran y se dieran

cuenta de las causas que originan sus prejuicios y nociones erróneas sobre la vivencia de la orientación familiar.

5.2.6. Registros que se llevaron a cabo durante la experiencia de investigación

Durante la investigación se llevaron los siguientes registros:

- Anotaciones personales de los estados afectivos del orientador como respuesta al material, conductas y dinamismos presentes en una sesión de orientación de la violencia familiar (versión de sentido);
- transcripción de la grabación en audiocassette de las discusiones de casos sostenidas durante las clases;
- anotaciones de los alumnos sobre las discusiones de casos sostenidas durante las clases (versión de sentido producida de cada alumno frente al caso presentado por su compañero);
- presentación de una historia de vida como estudio de caso con inclusión de la versión de sentido
- materiales gráficos realizados por los cursantes durante los ejercicios de clase;
- notas personales del instructor a medida que se fueron desarrollando las exposiciones de casos;
- “mapas de pensamiento”, realizados para graficar lo complejo (y a veces desordenado y confuso) que puede resultar el abordaje de casos de violencia familiar.

6. Análisis de los resultados: La narrativa grupal en los estudiantes de Orientación sobre la Violencia Familiar

Es importante destacar que las experiencias generadas en esta investigación superan en creces lo expuesto en palabras y lo sucedido en el grupo es mucho más rico que lo plasmado en el papel.

Hemos comentado que las historias de violencia familiar generan un impacto en el que las escucha y esto se hizo evidente en nuestro seminario. Sin embargo, al transcurrir el semestre, el grupo de participantes pudo dominar sus angustias y miedos frente a la exposición de casos y frente al impacto que produce la “escucha” de tramas familiares donde la violencia está presente.

Por ejemplo, las primeras dos expositoras se mostraron sumamente afectadas por las historias de vida que ellas presenta-

ron. A ambas les embargó el llanto al final de su presentación, y manifestaron que su llanto se relacionaba con lo dramático de los casos estudiados por ellas. Durante las primeras discusiones, el concepto de traumatización vicaria definido por McCann y Perlman en 1990 (en Pearlman y McCann, (1995) pudo ser aprehendido de modo *experiencial*, no sólo por quienes expusieron la historia de vida, sino por quienes la escucharon. Ambos casos develados fueron dramáticos en cuanto a los niveles de violencia familiar vividos por las familias en cuestión. Aunado a esto, la presentación que hicieron las dos participantes fue tan *vívida* que impactó a más de uno en el grupo. Varios cursantes narraron en sus versiones de sentido relativos a estos dos casos, sobre el impacto que tuvo en ellos el dramatismo y niveles altos de violencia.

Sin embargo, a medida que el semestre avanzó y los demás participantes fueron exponiendo sus casos, los cursantes se mostraron más seguros, tanto en sus exposiciones, como en las hipótesis formuladas sobre las familias estudiadas. El grupo se mostró menos ansioso, desarrolló más confianza en si mismo y mejoró su manejo de las reacciones contratransferenciales negativas.

Podríamos decir que los cursantes percibieron cómo sus reacciones emocionales frente a los casos podían ser tanto fuente de conocimiento como de interferencia. La intersubjetividad se convirtió así en la protagonista del seminario. Los participantes trataron de manejar las reacciones negativas reflexionando y preguntándose (y preguntando al grupo) sobre la dinámica de la familia e igualmente sobre las estrategias más efectivas a seguir. Específicamente, manejaron sus reacciones negativas ante los casos, enfocando el sistema familiar, usando la autoconciencia, buscando o ampliando bibliografía y tratando de comprender la dinámica familiar, lo cual parece consistente con lo encontrado en la literatura. Al respecto, Nutt y col. (1997) refieren que explorar y/o ampliar la conciencia de si mismo del orientador es una de las estrategias que mejor predice el éxito de la praxis de la orientación y la psicoterapia.

Exponemos las impresiones del docente sobre el desempeño del grupo, y algunas versiones de sentido textuales que los cursantes produjeron al final del seminario en el Cuadro 1.

Las discusiones en grupo nos develaron que los participantes *experienciaron* diversos sentimientos. Aun así, como grupo, podemos decir que los participantes mostraron evidencias de su creci-

Cuadro 1
Ejemplos de Versiones de Sentido

<p>Versión de Sentido del Docente</p>	<p>Con la utilización la versión de sentido y la historia de vida como estudio de un caso familiar, los estudiantes pudieron experimentar los distintos conceptos teóricos, al tiempo que se les brindó una oportunidad para tener de una experiencia de investigación vivencial en el abordaje del fenómeno de la violencia familiar. Mediante la combinación del elemento vivencial-introspectivo y el cognitivo se trabajó el currículum bajo una concepción transversal. A medida que cada participante "aprendió a hablar" -conigo mismo y con el grupo- sobre sus experiencias con la violencia familiar, el grupo se consolidó como una entidad, en la cual los participantes pudieron utilizarlo como elemento contenedor y propiciador de aprendizaje colaborativo. Así mismo, se generó 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. 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 casos. Con este tipo de aprendizaje experiencial, se buscó fomentar un ambiente de relación, solidaridad y comprensión que enriqueciera a los participantes. Así mismo, se pretendió favorecer 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 aceptar las diferentes emociones que genera el abordaje de la violencia familiar; también el grupo pudo funcionar como un espacio para aclarar dudas, compartir errores, y ventilar miedos que se producen en todo campo de acción del ser humano</p>
<p>Versión de Sentido de Participante</p>	<p>Al inicio de la exposición me sentí un poco nerviosa y trataba de serenarme y controlarme, pero a medida que fui desarrollando la exposición, fueron aflorando en mí con más rapidez los sentimientos y las conversaciones que tuve en los encuentros y esto me fue dando seguridad y vitalidad. El momento temido para mí era la sesión de preguntas y aunque me sentí un poco nerviosa eso me pasó rápidamente, una vez que fui entrando en ambiente sentí que respondía con seguridad interior y me sentí segura, en ningún momento estuve acosada, al contrario, el ambiente era bueno y motivador, capté en las intervenciones como querer ahondar más, con el propósito de ayudar y clarificar. Con las intervenciones de mis compañeros pude ver que había cosas que se me habían escapado, es obvio que se nos escapan cosas, pero es bueno que nos las hagan saber y que uno las acepte para el mejoramiento personal y profesional. Por ejemplo yo no toqué la relación sexual de pareja, tampoco la versión que tiene Jesús de Marta y estas preguntas me movieron y me pusieron a pensar, reconozco que estas preguntas son de suma importancia por lo menos en este caso. También sentí que el grupo con su atención y respeto ayuda mucho al expositor a sentirse bien. Esta era mi segunda experiencia de exponer un caso y puedo decir que me sentí muy bien, mejor que en la anterior. Agradezco mucho la receptividad de la profesora en casi todos los momentos era una más del grupo, como a todos mis compañeros y compañeras. Que el Dios de Jesús les bendiga y les fortalezca su vocación de servicio</p>

Cuadro 1
Continuación

<p>Versión de Sentido de Participante</p>	<p>Tanto el dominio del tema familia como la habilidad pedagógica de la profesora para abordar y transmitir los contenidos de la cátedra, me parecieron excelentes. Fue en todo momento, una clase dinámica, interactiva, participativa, nutritiva. Las lecturas del material de Alejandro Moreno "La familia popular venezolana" y "La familia en el ejercicio de la orientación y el asesoramiento", excelentes. No conocía el material y resultó muy novedoso para mí apreciar una posición y una versión totalmente diferente de la familia, que rompe esquemas y la aborda desde un punto de vista sociológico y psicológico al margen de nuestra realidad cultural venezolana. Muy acertada la venida de Alejandro Moreno y su interacción en la presentación de su nuevo libro. Hubiese sido extraordinario haber podido trabajar con él toda una tarde, por ejemplo, a modo de taller u otra modalidad. La revisión una vez más del libro de Manuel Barroso, "La experiencia de ser familia", es siempre gratificante. Pudiese hacerse el esfuerzo en una oportunidad cercana, de traerlo como invitado. Para la cátedra hubiese sido ideal su presencia. Igualmente, revisité interés la revisión del material sobre "Terapia familiar sistémica" de Guido Demicheli, así como el de "Contexto familiar, teorías y terapias" de Irene Loyácono. Revisar el cuadro comparativo de los puntos de vista teóricos en terapia familiar, fue muy positivo. Lamentablemente, no pudo hacerse con más detenimiento por razones de tiempo. Por otra parte, la intervención de un especialista para abordar el tema del estudio antropológico de la familia, muy acertada. En relación al material audiovisual (videos de la T.V.E. y otros), pueden catalogarse de muy buenos, salvo los problemas presentados de carácter técnico. El ciclo de cine (las cuatro películas) sobre la relación de pareja, fue bueno, con películas de alta calidad y temáticas controversiales. En cuanto a las exposiciones, fueron todas muy interesantes. Como sugerencia, recomendaría que cada participante hiciese el mismo día, al final de las dos exposiciones, la versión de sentido, redactada en forma manuscrita y entregada en el momento a la profesora. Esto permite mayor fiabilidad en cuanto a expresar lo sentido en forma inmediata, al tiempo de aligerar el trabajo individual. La experiencia personal con la familia escogida y las entrevistas realizadas, invaluable, de mucho aprendizaje. En general, una cátedra enriquecedora</p>
<p>Versión de Sentido de Participante</p>	<p>Cuando inscribí "Orientación Familiar y Comunidad Educativa" (una de las primeras materias a cursar formalmente, dado que venía del curso propedéutico) mis expectativas estaban centradas en analizar, discutir o "recibir" información actualizada respecto a "técnicas" o "modelos" que me permitieran optimizar mi trabajo con los padres de niños autistas. Creo que en ese momento no imaginé siquiera el papel protagónico que mi subjetividad (y mis estados afectivos producto de la interacción con el caso) podían tener dentro de algún enfoque y, mucho menos, que hacer contacto con ellos me permitiría fluir y profundizar en el mismo. De allí, que al finalizar la cátedra quedo convencida de que el haber vivido la intersubjetividad de la mano de la familia escogida como caso, me permitió reconocer una dimensión diferente de "acompañamiento", y superar barreras conceptuales que, lejos de favorecer, interfirieron con los intercambios humanos.</p>

Cuadro 1
Continuación

Versión de Sentido de Participante	<p>El proceso de acercamiento a la realidad de la familia desde una perspectiva experiencial me deja diversos aprendizajes: 1. En el proceso psicoterapéutico es más importante estar que hacer. 2. El verdadero conocimiento surge de la relación con el otro. 3. Inventariar y utilizar positivamente las emociones surgidas en el proceso con la familia hace más rica la comprensión intersubjetiva de la misma. 4. Existen espacios donde se pueden expresar las inquietudes e interrogantes que antes tenía traer a colación sin ser etiquetada de imprudente y poco objetiva. El aporte para la revisión de las propuestas en modelos de terapia familiar me pareció muy pertinente en un inicio. La madurez y participación del grupo para la discusión de cada vivencia fue a mi parecer muy ética y humana. En fin, personalmente este fue un espacio convivido que me ha dejado una de esas estrellas.....que no podemos ver cada noche, pero que siempre sabemos que estará allí.</p>
Versión de Sentido de Participante	<p>Creo que es evidente que los que tomamos esta asignatura nos encontramos motivados, puesto que todos fuimos cursantes de la anterior, "Orientación Individual", y dado que ésta es una electiva, la tomamos porque tuvimos una grata experiencia el semestre anterior. Personalmente, me encantan las asignaturas vivenciales, y ésta además se ajusta a la naturaleza, requerimientos y contenidos de la cátedra, pues se aprende más escuchando y discutiendo sobre una historia real y en un contexto concreto, que en muchos libros, y con base en teorías valiosas, pero que nunca se demuestran en la práctica. Por lo tanto, aquí tuvimos oportunidad de asimilar teoría y práctica. Como el semestre pasado, me gustó mucho la motivación que despierta el poder discutir las historias de vida y creo que a todo el grupo; ello que se evidenció en la puntualidad y responsabilidad en el cumplimiento de las asignaciones (asistencia, lecturas, orden de exposiciones etc). Creo que todos hicimos un buen trabajo y todas las historias fueron interesantes, pero bien importante me parece, poder conocer la realidad o realidades con las cuales nos podemos encontrar enfrentados alguna vez. Además creo que fue efectiva, la acotación que se hizo el semestre pasado acerca de reducir el tamaño de grupo, pues este tipo de actividad lo requiere.</p> <p>Por eso este semestre trabajamos mejor la teoría y la parte práctica de las historias de vida. Por otra parte, aunque soy muy poco dada a hacerlo, tengo que decir, que el éxito no se debe sólo a las historias, los alumnos, etc. Sino también al carácter de la profesora. Se necesita autoridad (que la tienes), carisma, conocimiento y mucho respeto hacia los alumnos, cualidad que admiro en M. Pero lo que más me gusta es tu espontaneidad, eso brinda confianza a los alumnos, hace amena la sesión y permite empatía y motivación. Por otra parte, yo me encuentro doblemente motivada hacia esta asignatura, pues pienso realizar mi tesis por el método de "historias de vida" así que para mí ha sido de una invaluable ayuda. En conclusión, creo que este método es una forma de aprendizaje que se vincula con las nuevas exigencias pedagógicas y permite el encuentro y el aprendizaje. Sólo lamento que otras que lo permiten no sean así.</p>

miento personal, a pesar de sentirse en ocasiones impotentes, cansados y desconcertados frente a las historias de violencia familiar.

La experiencia grupal motivó el pensamiento reflexivo en los cursantes, pudiendo afirmar que ensanchó sus perspectivas. La narración grupal permitió que los cursantes enfocaran el estudio sobre la violencia familiar desde una visión más amplia, dinámica y *experiencial*. De allí que los aportes de los cursantes a cada caso condujeron a que se creara un ambiente colaborativo en el estudio de familias en orientación.

Adicionalmente, la experiencia de reflexionar sobre los encuentros y compartir con el grupo tendió a generar lo que Fric (1990 en Protrisky y Coward, 2001) acuña como una *experiencia simbólica de crecimiento*. Durante este tipo de experiencia, hay un cambio repentino y dramático en la percepción, creencias y/o comprensión. Este cambio en la percepción y en los significados puede crear una visión del mundo y replantear la identidad. Tal fue el caso de varios de los participantes cuando afirmaron que su desarrollo personal se vio afectado positivamente.

Destacamos, a continuación, los aportes más significativos que el modelo desarrollado generó en el grupo:

- La presentación del caso en grupo aclaró dudas en los participantes, tanto en el que exponía, como en los demás miembros del seminario.
- La utilización de la dimensión "*experiencial*" fue decisiva en el logro de aprendizajes significativos.
- La discusión de las teorías y lecturas previas promovió la comprensión de los casos discutidos.
- El crear un ambiente de solidaridad y cooperación en el grupo ayudó a que los cursantes se motivaran por los contenidos del seminario.
- En el proceso psicoterapéutico y de orientación, es más importante estar que hacer.
- El verdadero conocimiento surge de la relación con el otro.
- *Inventariar* y utilizar positivamente las emociones surgidas en el proceso con la familia hace más rica la comprensión intersubjetiva de la misma.
- El grupo como eje del aprendizaje puede utilizarse como espacio donde se expresan las inquietudes que antes se temía

traer a colación, sin ser etiquetados de imprudentes y/o poco objetivos.

- La conducción de casos, su reflexión, presentación y discusión favoreció un crecimiento personal tanto a nivel individual como grupal.

Conclusiones

En este artículo se presenta un modelo de entrenamiento de la orientación sobre la violencia familiar. De la experiencia de aprendizaje llevada a cabo, encontramos que todos los participantes reportaron que el elemento experiencial, reflexivo e intersubjetivo fue decisivo, tanto en el trabajo que llevaron a cabo con familias, como en los aprendizajes que lograron en el seminario. Los participantes le otorgaron un significado enriquecedor, de crecimiento personal y profesional a la reflexión que ellos realizaron sobre el aspecto vivencial de la orientación de la violencia familiar. De modo *experiencial*, los participantes apreciaron que la introspección, utilizada como estrategia reflexiva, puede ayudar a entender un caso, al tiempo que amplía el horizonte de comprensión, tanto de la familia con quien se trabaja, como del orientador como persona.

La posibilidad de aprovechar la narrativa grupal producida al enfocar la intersubjetividad para comprender la atención de casos de orientación familiar, fue decisiva. Los participantes mostraron aprendizajes significativos, que según ellos se debieron en parte, al trabajo *experiencial* y grupal llevado a cabo, de modo tal, que podemos concluir con las reflexiones de una de las cursantes, "...el verdadero conocimiento surge de la relación con el otro".

Los resultados desplegados en esta investigación hacen pensar que la reflexión sobre la intersubjetividad generada en la orientación sobre la violencia familiar, promueve una conversación crítico-reflexiva sobre la praxis discursiva del orientador para afrontar los problemas de una manera corresponsable. Esto le permite situarse frente a la familia con una visión histórico-cultural, constructivista y fenomenológica del caso y no con preconceptos alejados de cualquier tono afectivo. La reflexión sobre la intersubjetividad fue una búsqueda para comprender el fenómeno que se produce en el encuentro en orientación entre la familia y el orientador.

Parece que reflexionar sobre la intersubjetividad, pone al orientador en el compromiso de revisar constantemente el impacto de la relación humana. Así mismo, las experiencias antes muestra-

das nos dan la pista para afirmar que el orientador que reflexiona sobre la intersubjetividad busca en el encuentro –real, genuino y sincero- las explicaciones que le dan vida al caso, al tiempo que se relaciona con la familia de un modo más natural y presente.

Desde otra perspectiva, los aportes antes desarrollados nos llevan a afirmar que al considerar a la intersubjetividad como fuente epistémica, el orientador en formación pudo reformular la idea de que el único modo de proceder no es el establecido por la técnica, y si por la dinámica real del encuentro humano. Así, con la utilización de métodos inductivo-ideográficos, con un entramado de subjetividades (orientador-grupo familiar-grupo de clase-profesor), se abre un verdadero diálogo, no sólo a nivel interpersonal y transubjetivo entre el orientador, la familia, el grupo-de-clase y el docente, sino a nivel intrapsíquico, con las diferentes reacciones que el orientador se permitió experimentar y reflexionar sobre ellas.

Notas

1. Vía electrónica, consultamos a la Academia de la Lengua Española, y nos comunicaron que el vocablo *experimentar* no existe en castellano, sugiriéndonos que usáramos la palabra *experimentar*. Sin embargo, nos atrevemos a retar a la Academia y decidimos utilizar el verbo *experimentar* pues queremos dar énfasis a la vivencia de la experiencia en vez de resaltar la noción de experimento.
2. A finales del año 2006, cuando este artículo aun estaba en proceso de arbitraje, la Asamblea Nacional Venezolana derogó la mencionada Ley y aprobó una nueva titulada, Ley para la protección del Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.
3. En Venezuela, los profesionales que normalmente atienden casos de violencia familiar son los psiquiatras, pediatras, trabajadores sociales, orientadores, abogados, educadores, sociólogos, antropólogos y psicólogos.
4. Reconocemos que el vocablo *insight* no pertenece a la lengua castellana y si a la inglesa. Sin embargo, hemos decidido utilizarlo, dada la amplia aceptación y entendimiento que en el mundo de las ciencias del comportamiento se tiene del mismo. Quizás la mejor traducción del término *insight* sería proceso o acción de darse cuenta.

Bibliografía

- ANDERSON, S., RIGACIO-DIGILIO, S. y KUNKLER, P. (1995). "Training and Supervisión in Family Therapy. Current Issues and Future Directions". **Family Relations**. October 95. Vol. 44, No. 4.
- KEMMIMIS, I. y TAGGART, I. (2000). "Participatory Action Reserch". En Denzili, N & LIUNCOLN, Y. (Eds) **Handbook of Qualitative Research**. Sage Publications, Thousand Oaks.
- LOCKE, K. (2001). **Grounded Theory in Management Research**. Sage, London.
- MARLEAU-PONTY, M. (1945). **Fenomenología de la Percepción**. Gallimard, Paris.
- MOREIRA, V. (1997). **Supervisión en Psicoterapia: Un Enfoque Fenomenológico-Existencial**. Presentado en el V Congreso Nacional de Psicología. Santiago de Chile. 1997.
- MORENO, A. (1999). "La Familia en el Ejercicio de la Orientación y el Asesoramiento". *Heterotopía* No. 11. Centro de Estudios Populares.
- NUTT-WILLIAMS, E., JUDGE, A., HILL, C. & HOFFMAN, M. (1997). "Experiences of Novice Therapists in Practicum Trainees', Clients' and Supervisors' Perceptions of Therapists' personal Reactions and Management Strategies". **Journal of Counseling Psychology** Vol 44, No. 4.
- NUTT-WILLIAMS, E., POLSTER, D., GRIZZARD, B., ROCKENBAUGH, J. & JUDGE, A. (2003). "What Happens When a Therapist Feels Bored or Anxious? A Qualitative Study of Distracting Self-Awareness and Therapist's Management Strategies". **Journal of Contemporary Psychotherapy**. Vol 33 No. 1, Spring 2003.
- PEARLMAN, L. y MCCANN, P. (1995). "An Empirical Study of the Effects of Trauma Work on Trauma Therapists" **Professional Psychology: Research and Practice**. Vol. 26, No.6.
- PROTINSKY, H. y COWARD, L. (2001). "Developmental Lessons of Seasoned Therapists: A Qualitative Investigation". **Journal of Marital and Family Thrapy**. Vol Jul 2001.
- SCHLESINGER, G. y WOLITZKY, D. (2002). "The Effects of a Self-Analytic Excercise on Clinical Judgement". **Psychoanalytic Psychology**. Vol. 19, No. 4.
- STOLOROW, R.D., BRANDCHAFT, B. & ATWOOD, G.E. (1987). **Psychoanalytic Treatment: An Intersubjective Approach**. The Analytic Press. Hillsdale, NJ.
- VIGOTSKY, L.S. (1979). **El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores**. Grijalbo, España.
- WAGENSBERG, J. (1985). **Ideas Sobre la Complejidad Del Mundo**. Matemáticas, España.