

## **ESTILOS DE CRIANZA Y AMBIENTES FAMILIARES EN MENORES Y JÓVENES VIOLENTOS. UN MODELO PSICOTERAPÉUTICO DE APOYO PARA LA INTERVENCIÓN\***

**Ángel Estalayo, Olga Rodríguez y Juan Carlos Romero**

### **RESUMEN**

El presente artículo pretende mostrar una propuesta de psicoterapia de apoyo destinada al abordaje de la involuntariedad del tratamiento en contextos no ambulatorios con población que cursa con violencia. Así se parte de la generación de un ambiente validante fruto de la interacción entre variables individuales (estilos de apego, estilos de relación o crianza y emociones) que permita la maduración del paciente a través de una serie de etapas.

*Palabras clave:* psicoterapia de apoyo, involuntariedad, violencia, ambiente validante.

### **INTRODUCCIÓN**

La consideración de los estilos de crianza como un factor importante en el desarrollo madurativo de un niño supone una cuestión que a priori parece indiscutible. No obstante, el análisis de dicha influencia como elemento causal que produce contenidos consecuentes dependientes del contenido y forma de dicho

---

\* Comunicación libre presentada en el XXII Congreso Nacional de SEPYPNA que bajo el título “Nuevas formas de crianza: Su influencia en la psicopatología y la psicoterapia de niños y adolescentes” tuvo lugar en Bilbao del 22 al 24 de octubre de 2009. Reconocido como actividad de interés científico-sanitario por la Consejería de Sanidad y Consumo del Gobierno Vasco.

estilo pudiera entrar en debate, según nuestra experiencia. A lo largo de este texto intentaremos exponer nuestra postura acerca de las dinámicas relacionales que generan respuestas funcionales o, en su defecto disfuncionales y los motivos que en nuestra opinión lo posibilitan.

De esta manera, nuestro modelo de intervención (Psicoterapia de Vinculación Emocional Validante) parte de la premisa de una bidireccionalidad entre los estilos de crianza o educativos de los padres o educadores con los respectivos estilos de apego que presentan y los estilos de crianza o educativos percibidos por los hijos o educandos según sus propios estilos de apego y las experiencias de relación acumuladas en su entorno familiar.

De idéntica manera, partimos de considerar que dichas dinámicas contribuyen a generar un ambiente familiar que constituye un sistema que responde a un principio holístico desde el que el todo supone una entidad diferente a la suma de las partes y de sus causalidades relacionales. Así, dicho ambiente acaba influyendo a cada uno de sus componentes que no suelen ser conscientes de dicha influencia. Una de las consecuencias suele ser la contribución a generar un aprendizaje, adecuado o no, en la gestión, regulación o representación mental de los estados emocionales que se encuentran tras las respuestas funcionales o conductuales que se emiten.

Habida cuenta de todo lo anterior, la VEV se presenta como un modelo que pretende articular respuestas educativas, incluso pudieran reconsiderarse de re-crianza, para pacientes o usuarios que siguen una trayectoria de respuestas disfuncionales y trasgresoras. Se trata de un modelo que pretende articularse como una psicoterapia de apoyo destinada a los profesionales que intervienen en contextos de protección o de control con un encuadre intensivo, es decir, residencial. También se destina a la intervención psicosocial con personas que cursan su psicopatología con violencia expresada hacia ellos mismos o hacia los demás.

En este sentido, nuestra experiencia se basa en la intervención con adolescentes que presentan dinámicas de trasgresión de la norma o que requieren la articulación de un entorno convi-

vencial de referencia sustitutivo al familiar de cara a su protección y adecuado desarrollo personal y social, y que además suelen presentar comportamientos violentos.

## **LA COMPRENSIÓN DE LAS DINÁMICAS FAMILIARES DESDE LA VEV**

Nuestra postura respecto a los menores con los que nos relacionamos se basa en la concepción de que los estilos de crianza se pudieran corresponder desde su aspecto más funcional con los estilos educativos familiares tradicionales:

- Democrático: control alto, afecto y comunicación alto.
- Autoritario: control alto, afecto y comunicación bajo.
- Permisivo: control bajo, afecto y comunicación alto.
- Negligente: control bajo, afecto y comunicación bajo.

En este sentido, queremos subrayar que dentro de la modalidad de psicoterapia de apoyo que postulamos con nuestra propuesta vinculación emocional validante partimos de que las dinámicas familiares se componen de los estilos de crianza de los padres y de sus estilos de apego adulto por un lado y de la percepción de dichos estilos por parte de los hijos e hijas y de sus propios estilos de apego. Entre estos factores se daría una comunicación e influencia que partiría de una bidireccionalidad diferente al posicionamiento causal de influencia de los padres sobre los hijos, tal y como defienden otras posturas.

Así, entendemos que la elección paterna de un tipo de estrategia educativa disciplinar es el antecedente más que el consecuente de la conducta del hij@ (Hoffman, 1994).

De igual forma, partimos de una concepción de bidireccionalidad en la que se afirma la afectación e influencia mutua tanto de expresión afectiva y temperamento como de tipo de conducta parental e infantil (Grazyna Kochanska).

La interacción entre el temperamento y reacción infantil y la forma de socialización parental provocaría interacciones diferentes con efectos positivos y negativos:

- El temperamento del niñ@ puede ser causa también de un tipo de relación y actitud paterna.

- Dicha bidireccionalidad se concreta en los estilos cognitivos de representación interna de l@s niñ@s de su experiencia relacional.
- El objetivo de la educación es posibilitar un marco de relación que facilite un apego seguro.

Así las cosas, partimos de un concepto de apego seguro que se mantiene de forma estable como garantía de disponibilidad por parte de la figura de crianza, que proporciona en el niñ@ la anticipación de conductas de crianza satisfactorias, adecuadas a sus necesidades y prontas en sus respuestas, generando una base de confianza y tranquilidad que le permita potenciar la exploración de su entorno y la interacción con los otr@s. (Bartholomew, 1990).

No obstante, este tipo de apego no siempre se da en padres o educadores, y por supuesto tampoco en los menores. Los estilos de apego de los que partimos serían los siguientes:

- **SEGURO:** Cómodo con la intimidad y la autonomía; buena imagen de sí mismo y de los demás.
- **PREOCUPADO:** Ambivalente, demasiado dependiente; buena imagen de los demás, baja de uno mismo.
- **RESISTENTE:** Negación del apego, contra-dependiente; mala imagen de los demás, alta de uno mismo.
- **TEMEROSO:** Miedo al apego, evitativo; mala imagen de los demás y de sí mismo.

En el análisis de la bidireccionalidad entre estilos de apego adulto y estilos de crianza ejercidos, entre esta dinámica descrita y los estilos de apego de los niños, recogemos la perspectiva de Sroufe que destaca la importancia de las relaciones diádicas, en los cuales el constructo del individuo sobre sí mismo y de otros hace surgir reacciones predecibles en otros que refuerzan y mantienen patrones de comportamiento y modelos internos.

Por otra parte, Magai e Hunziker, al contrario de Sroufe atribuyen la continuidad de los comportamientos relacionados con el apego a la estabilidad del ambiente en que se desarrolla el niñ@.

Con todo lo anterior, la dinámica entre todos los factores descritos genera ambientes familiares como resultante de un principio holístico de relación. Dichos ambientes pueden ser fun-

cionales o validantes de las emociones de sus componentes o invalidantes. De esta forma un ambiente invalidante es muy nocivo para el niño con una alta vulnerabilidad emocional. A su vez, *el individuo emocionalmente vulnerable y reactivo* provoca la invalidez de un medio que de otra manera sería sustentador. Una característica del *ambiente invalidante* es la tendencia a responder errática e inapropiadamente a la experiencia privada (por ejemplo, a las creencias, pensamientos, sentimientos y sensaciones del niño) y, en particular, a ser insensible frente a la experiencia privada no compartida con el grupo. Los *ambientes invalidantes* tienden a responder de una manera exagerada (por ejemplo, reaccionar exageradamente o demasiado poco) a la experiencia que sí es compartida por el grupo. LINEHAN, Marsha; 2003: 22, Paidós: Barcelona).

Creemos que este tipo de ambientes se encuentra detrás de muchos síntomas y estructuras relacionales disfuncionales que presentan menores o jóvenes que cursan su sufrimiento con violencia y trasgresión.

La Psicoterapia de vinculación emocional validante procura establecer ambientes educativos validantes, en los que la figura del educador tiene, ante la gravedad de los problemas presentados, una labor de reeducación o quizá, permitiéndonos cierta licencia de crianza.

## DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

Partiendo de la idea anterior en que el ambiente invalida las emociones y las respuestas recíprocas entre los miembros del sistema familiar, nuestra experiencia en contextos de control destinados a jóvenes y adolescentes nos hace ver que la conducta transgresora de este tipo de jóvenes viene acompañada en todos los casos de la aparición de conductas violentas.

Habida cuenta de ello, y teniendo en cuenta que dicho componente violento supone un factor importante a tener en cuenta, dentro de nuestra intervención y como antecedentes de las fases del modelo de psicoterapia de apoyo que proponemos, hay una serie de aspectos que tenemos muy presentes, y que pueden resumirse en:

- La conducta problemática siempre nos comunica dificultades bien a nivel individual del propio joven, o bien a nivel del marco relacional que establece con su propia familia o con el contexto al que pertenece y en el que se relaciona.
- La conducta problemática es una expresión de sufrimiento para el/la joven y el contexto al que pertenece.
- La conducta violenta es una alternativa entre muchas opciones de respuesta a las exigencias del entorno.
- La conducta violenta es una conducta adaptativa del ser humano al contexto en el que se desenvuelve, y que será natural cuando se produce en su contexto, pero que resultará disruptiva cuando se produce fuera del mismo.
- Hay que conseguir distinguir la realización de un hecho violento de la necesidad de violencia como proceso.
- Es más importante actuar sobre la necesidad, sin que ello impida intervenir sobre los actos violentos concretos.
- Siempre debemos tratar de romper la muy a menudo, e inicialmente, incomprendibilidad de la conducta violenta para el/la joven.
- El problema de la intervención no está en los actos violentos en sí, sino en la respuesta que el/la joven da a los mismos.
- Es por ello que debemos ampliar la comprensión por parte del joven acerca de su conducta e introducir nuevas lecturas comprensivas sobre la conducta violenta que manifiesta, cambiar la narración-problema con que se presenta a una narración que permita al joven comprenderse desde otra perspectiva y cambiar su comportamiento.
- La intervención pasa por elaborar respuestas que reflejen las huellas que el/la joven ha dejado en su comunicación.
- La respuesta tiene en cuenta que el control no se adquiere de una sola vez, sino que se adquiere procesualmente, a través de fases de control parcial y de descontrol, es decir, se trata de un proceso madurativo.
- La respuesta y su importancia subraya la figura del profesional que interviene en estos casos.

- Para establecer una respuesta adecuada hay que concretar sus características, partiendo de lo más general, para llegar a lo más concreto.
- Partiendo de lo anterior, el diseño de la respuesta parte de la comprensión del acto violento. También de los modelos representacionales y del estilo de relación del sujeto, así como de las características del entorno.

En cuanto a la comprensión del acto violento en general, partimos de la consideración de la violencia desde la perspectiva que ofrecen Caprara y Pastorelli, que diferencian entre:

- **Violencia REACTIVA:** Se trata de una violencia de tipo afectivo-impulsiva, que surge de una alta susceptibilidad por parte del individuo, con gran irritabilidad y con una pobreza en su repertorio comportamental ante la respuesta a situaciones de frustración.

También se caracteriza porque los individuos que presentan este tipo de violencia posteriormente manifiestan un miedo al castigo o a las posibles consecuencias que se pueden derivar de su uso, al tiempo que también manifiestan una sincera necesidad de reparación sobre el daño que pudieran haber ocasionado.

- **Violencia INSTRUMENTAL:** A diferencia de la anterior, se trata de una violencia de tipo cognitivo-social. Es un tipo de violencia controlada, donde el individuo es consciente de que obtiene beneficios ante su empleo, por lo que manifiesta una alta tolerancia hacia la misma, con muy poco miedo hacia las consecuencias que puedan derivarse de la misma, que, por otra parte, en muchas ocasiones, con mayor o menor acierto, ya han sido calibradas por el propio individuo. Es por ello que, al contrario que con la anterior, el/la joven manifiesta una baja necesidad de reparación y desempeño moral.

A pesar de esta diferenciación que establecen estos autores, en nuestra experiencia es muy difícil, por no decir imposible, hablar de tipos puros de violencia, observando que lo común es que ambos tipos de violencia convivan en un mismo joven, aunque, eso sí, con una mayor prevalencia de uno de los tipos sobre el otro.

También en nuestra intervención tenemos muy presente que no todos los comportamientos transgresores tienen el mismo nivel de gravedad, situando el mismo en un continuo.

Así las cosas, cruzando los tipos de violencia con un continuo de gravedad en los trastornos que normalmente cursan violencia expresada, obtenemos el siguiente cuadro:

	Problemas de disciplina	Trastornos del comportamiento	Trastornos de personalidad	Psicosis
Violencia reactiva				
Violencia instrumental				

De todo ello se deriva que una parte fundamental del trabajo inicial con este tipo de jóvenes radica en observar su comportamiento y formas de relación y situarlos en el cuadrante correspondiente. Cada cuadrante conlleva unas estrategias específicas de intervención.

Forma parte de nuestra comprensión sobre el trabajo con este tipo de población que es muy difícil trabajar con un/a joven que manifiesta un uso primordial de la violencia instrumental y que es condición necesaria para el éxito en este tipo de intervención el volver a etapas anteriores y reactivar esa violencia instrumental, debemos pasar de una violencia instrumental a una violencia reactiva, aun a costa, y lo decimos claramente, de adoptar decisiones con respecto a él o ella que pueden resultar “conscientemente injustas” y que, si bien en un principio pueden ocasionar un agravio comparativo, no son lesivos de sus derechos, hacen inútil el control consciente y calculado sobre su conducta por parte del propio/a joven, generando frustración y a la larga generando un beneficio mayor.

Con todo lo anteriormente expuesto, nuestro modelo de intervención propugna la generación de un ambiente validante que se caracterice por presentar una serie de aspectos que posibiliten **validar** la experiencia emocional de los jóvenes y donde, a través de la relación de una figura adulta, que es el/la profesional y que actúa como guía, transiten en la relación hacia la movilización de su modelo de apego originario hacia un apego



seguro, de tal manera que ese tipo de relación con esa figura basada en un apego seguro sean capaces de generalizarlo en un futuro en aquellas relaciones que mantengan una vez que esa figura adulta haya desaparecido.

La generación de este tipo de ambiente validante y de esta movilización del estilo de apego originario hacia un apego seguro lo articulamos en cuatro etapas, cada una de ellas definida por una serie de fases, de tal manera que es condición indispensable y necesaria que el joven haya superado los aspectos fundamentales de cada una de las fases para que el profesional se plantee iniciar con garantías la siguiente, puesto que la fase anterior es el cimiento indispensable sobre la que se apoya la posterior.

### **2.1. Primera etapa: Establecimiento de la relación**

Cuando entramos en relación con jóvenes de estas características es necesario crear un marco claramente definido y regulado, un contexto y un encuadre claro y conocido por todos, predecible, con una serie de aptitudes y actitudes que posibilite articular entre el profesional y el joven una base lo suficientemente segura como para establecer un tipo de vínculo que resulte sustentador y donde el joven pueda validar una experiencia emocional que hasta ese momento, de una u otra forma, ha resultado invalidada.

Así, en esta primera etapa distinguimos tres fases:

a) **La disciplina:** En este sentido, recogemos aquellas definiciones y enfoques que se refieren a la articulación de medios o métodos destinados a posibilitar consensuar las necesidades individuales y grupales y que están destinadas al autogobierno del sujeto. Sabemos que durante un tiempo el mero hecho de mencionar la palabra disciplina se asociaba a arbitrariedad, exceso, siendo “mal vista” en muchos entornos profesionales. Sin embargo, apostamos por “educar sin complejos”, cuando el contenido de la intervención se mueva en los límites anteriormente recogidos. Si no, el crecimiento de problemas de conducta puede generar un movimiento pendular que lleve a pasar de una época permisiva a una castigadora o arbitraria. Aprovechamos este espacio para poner un punto de reflexión acerca de la necesidad de prevenir este particular.

La disciplina abarca tres dimensiones:

- *La disciplina preventiva*, es decir, una serie de reglas y normas, que no muchas, que resultan claras y conocidas para todos y que establecen lo que está permitido y lo que no, es decir, el contexto en el que se enmarca la relación, y las consecuencias ante el incumplimiento de esas reglas y normas.
- *La disciplina activa*, que supone el establecimiento efectivo por parte de las figuras adultas de las sanciones establecidas y conocidas ante el incumplimiento de las normas o reglas.
- *La disciplina resolutive*, es decir, la que garantiza el cumplimiento de la sanción impuesta, sin que haya posibilidad alguna de eludirla.

Cuando nos encontremos ante fallas en la disciplina, será necesario y determinante por parte del profesional establecer en cuál o en cuáles de estas tres dimensiones se encuentra la dificultad, para así poder intervenir de forma adecuada en las estrategias necesarias para poder paliarla.

b) **La contención:** Éste es un concepto que en ocasiones se asocia en contextos más restrictivos o a dinámicas de aislamiento o reducción física como protocolos de intervención.

Sin embargo, nosotros nos basamos en otra idea anterior: la de continente/contenido. Se corresponde a la *“designación para lo que se considera fundamento de cualquier relación entre dos o más personas, tanto niño y madre, como hombre y mujer, o individuo y sociedad. En el modelo más básico, el bebé proyecta una parte de su psique, especialmente las emociones incontroladas, para que su madre las contenga. Ésta las absorbe, las -traduce- en significados específicos y actúa sobre ellas solícitamente. El proceso resulta en la transformación de las identificaciones proyectivas del bebé en pensamientos con significado”* (Teoría de BION; tomado de Moore & Fine, Términos y conceptos psicoanalíticos, 1997: 404; Biblioteca Nueva, Madrid).

c) **La valoración:** En este sentido nos referimos a la capacidad de influir alabando, valorando aquellos comportamientos que deseamos se mantengan o aparezcan en los jóvenes, no en

función del comportamiento en sí, sino de lo que representa. *“No es que se premie por una acción bien hecha, sino que se le presenta el objetivo o motivo de forma que el joven, en un primer momento, se sentirá atraído por él y, después, con aquellas indicaciones, y en la medida que vaya madurando, podrá ir analizando esas mismas razones para aceptarlas o rechazarlas de una forma más crítica y madura”* (Valdivia, C., Los estilos educativos en la educación familiar; 2003:38-39; Letras de Deusto, Bilbao). Dentro de este concepto, nosotros ahondamos en la vertiente de valorar a la persona y no el comportamiento, es decir, “validar” las expresiones del joven (recordar definición de Linehan). Así, *“la validación consiste en reforzar activamente la realidad de las percepciones de los sujetos e identificar las funciones adaptativas que desempeñan sus defensas y comportamientos”* (Gunderson & Gabbard; Psicoterapia en los trastornos de personalidad; 2002: 51; Ars Médica, Barcelona).

## 2.2. Segunda etapa: Vinculación emocional validante

Si las tres fases anteriores se han cubierto satisfactoriamente, el/la joven puede permitirse situar al profesional como una figura de referencia y dotarle de un valor y unas características de las que hasta ese momento estaba desprovisto/a, a semejanza de un guía en que se puede confiar porque es capaz de limitar, sostener y, al mismo tiempo, ver lo que de auténtico hay en la persona y a través del cual obtiene un apoyo que le posibilita el generar nuevos aprendizajes y nuevos patrones de relación desde la seguridad de que lo que ponga en esa relación va a ser debidamente contenido y validado. Así, es común observar jóvenes que tienen un comportamiento adecuado con una persona y que no manifiestan ese mismo comportamiento con otras. De lo que podemos concluir que si un joven puede comportarse bien con una persona, puede hacerlo con las demás si tiene un/a guía.

Esta etapa viene determinada por una única fase:

d) **La confianza básica:** Este tipo de relación es el que va a favorecer que el/la joven pueda permitirse confiar en el/la profesional, sentirse seguro en la relación con el/ella y, de esta forma, introyectar e imitar a la figura del profesional.

Con esa guía o modelo de identificación (diferente de un modelado social), el joven puede internalizar nuevas formas de relación, teniendo en cuenta que *“el proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones: a) una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente; b) un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal; c) la transformación de un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos”* (Vygotski. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. 1978: 93-94. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo).

Siguiendo a Vigotski, que la zona de desarrollo próximo, como *“diferencia entre nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz”* (Ibid. cit, 1979: 133), depende de la capacidad del profesional para generar esa confianza básica a través del proceso de contener y validar al joven en la manifestación de sus conductas violentas o trasgresoras.

### **2.3.Tercera etapa: Autonomía**

Una vez que el/la joven ha internalizado nuevas formas de relación en base a la movilización de su estilo de apego originario hacia un apego seguro con la figura del profesional, y una vez que el/la joven ha tenido experiencias de enfrentarse a los diferentes problemas y situaciones vitales de formas alternativas a las que había generado hasta el momento, entendemos que es el momento de empezar a trabajar su autonomía como punto de partida hacia la separación que inevitablemente se va a producir de la figura del profesional y del contexto en el que se encuentra en este momento.

Esta tercera etapa consta de tres fases:

e) **La responsabilización:** (Habida cuenta del abordaje de la negación de la conducta, de su impacto o de sus consecuencias); lo entendemos como el proceso mediante el cual el joven acepta y asume, no sólo las consecuencias, sino la presencia de un aspecto problemático a resolver, su participación activa en la

persistencia del mismo, así como en su superación. El último aspecto hace referencia a la importancia de partir de dicha responsabilización en el momento de un posible cambio del joven, partiendo de sus recursos, de forma que el cambio no suponga una pérdida de identidad.

**f) Amenaza a la identidad:** Tal y como Jeammet suele señalar, uno de los motivos de reincidencia en problemas de conducta violenta es que el cambio propuesto desde la intervención supone una amenaza a la identidad del joven y éste la realiza conductualmente, pero no la asume ni acepta. De hecho, *“la dimensión subjetiva es determinante. Esta referencia a la vivencia del sujeto, ya sea la vivencia sentida de lo experimentado o la que dicta su comportamiento, nos servirá de hilo conductor en la investigación del sentido de la violencia y de su lugar en la economía psíquica. Esto nos conduce a formular la hipótesis de que lo vivido refleja como espejo lo que experimenta, sin que sea necesariamente consciente de ello, aquel que actúa con violencia y que la violencia representa una defensa sobre la identidad”* (Jeammet, P.: La violencia en la adolescencia: una respuesta ante la amenaza a la identidad; tomado de Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del adolescente; n° 33/34; 2002: 61). De este modo, cuando el contexto es menos restrictivo, el joven vuelve a actuar con violencia, partiendo de la hipótesis de que la violencia representa una defensa contra la amenaza a la identidad.

Así, proponemos una responsabilización y un cambio desde los recursos ya existentes del joven que no supongan una amenaza a su identidad para posibilitar una desistencia, habida cuenta de que *“la identidad es el espacio donde el individuo se reconoce a sí mismo y, como tal, es extraordinariamente resistente al cambio”* (Juan Luis Linares: Identidad y Narrativa. La terapia familiar en la práctica clínica; 1996:27; Barcelona, Paidós).

**g) La desistencia:** Que *“estaría más unida a cambios de ambiente de vida, entre los que tienen un lugar privilegiado la elección de la novia o del cónyuge –que reestructura la existencia y reorienta las relaciones sociales– y la intervención de un trabajador social, de un juez, de una persona externa que logra*

*devolver al joven y a sus padres una parte positiva de la imagen que tienen de sí*" (Born & Boet, Delincuencia, desistencia y resiliencia en la adolescencia; tomado de Manciaux, La Resiliencia: resistir y rehacerse; 2003: 143-144; Gedisa, Barcelona). De este modo, entendemos que la intervención con personas con problemas conductuales persigue conseguir la desistencia por parte de las mismas de su estilo de relación en base al establecimiento de la relación con el profesional y su estabilidad emocional, que contribuye a validar contenidos emocionales privados no compartidos.

#### **2.4. Despedida y cierre**

Una vez que el joven ha transitado con éxito por las fases y etapas anteriores, o una vez que finaliza el tiempo que tiene establecido el profesional para llevar a cabo su intervención, es necesario establecer entre el profesional y el/la joven un reencuadre y una nueva reformulación de la relación que mantienen entre ambos, de tal forma que el cese de la misma no suponga un retroceso en los avances que se han obtenido hasta ese momento.

Es en esta etapa donde se realiza la fase de:

h) **La desvinculación:** Que permite que el/la joven, desde la base de una experiencia de relación con el/la profesional en base a un apego seguro, pueda separarse de éste sin que ello haya de ser vivido por aquél como una nueva experiencia de abandono o de fracaso relacional, conociendo que, aunque separados, esa figura va estar siempre presente cuando lo necesite, bien de una forma real, si es que el contexto de actuación del profesional lo permite, bien de una forma introyectada, y conociendo también que esa experiencia emocional derivada de la separación puede ser compartida, y no mantenerse en el espacio de lo privado, por la seguridad que tiene de que va a volver a ser contenida y validada por parte del profesional.

Aun así, se trata de una fase de gran dificultad por cuanto que el/la joven es consciente de haber experimentado con el/la profesional un nuevo tipo de relación en un contexto determinado y que esto no es lo habitual en aquellos contextos de los que procede. De este modo, queremos señalar que la interven-

ción sobre esta realidad trasciende la respuesta desde un único entorno educativo. Desde nuestra experiencia, cuando las respuestas se articulan partiendo exclusivamente de una única vertiente de la red que entra en contacto con la problemática, las intervenciones fracasan o, en el mejor de los escenarios, funcionan en ese espacio, pero no se generalizan a otros.

Por otra parte, la intervención como **contención validante**:

a) Da siempre una respuesta o consecuencia negativa a la conducta problemática, de una manera coherente entre todos los miembros que intervienen con el joven;

b) Valida la experiencia privada no compartida, rescatando el sentimiento y lo que de intención positiva pudiera tener dicha conducta inadecuada, valorando lo que ello representa;

c) Rescata la parte positiva también a través de los recursos de que ya dispone, de forma que el cambio en la expresión no suponga una renuncia a los contenidos de su identidad, y oferta vías que promuevan y se basen en la progresiva responsabilización del joven;

d) Parte de un profesional que actúa como referente, que contiene las conductas inapropiadas y las traduce (rescatando lo que de sentimiento positivo tienen y dando una consecuencia proporcional a la conducta), que responsabiliza al joven desde su responsabilidad y que mantiene un equilibrio en la intervención aunque ésta sea violenta. O lo que es lo mismo, interviene sobre la inestabilidad emocional del joven, desde su propia estabilidad;

e) La validación no parte sólo de la detección del contenido de la expresión emocional no compartida. Sino que también esta última puede crearse como una nueva narrativa en el seno de la relación del joven con el profesional, hacia la que desarrolla un apego seguro, habida cuenta de las características contenedoras de la misma. Dicha narrativa supone una “traducción” de los contenidos incontrolados, proyectados en la relación; dicha validación, nuevamente, parte de una disposición psíquica del profesional que resulta contenedora, para crear una narración que recoja la emoción no compartida y para expresarla adecuadamente. Así, desde la zona de desarrollo próximo, el profesional demuestra y valida al educando no sólo lo que

hace, sino lo que puede llegar a hacer. Es decir, el profesional imagina que el joven puede hacerlo; el joven mediante la internalización de la dinámica interpersonal establecida, imagina que él puede hacerlo; el joven lo hace sucesivamente o en otras palabras y sólo quizá otro sentido, realizar “*el menor gesto significativo que venga a decir: tú existes en mi consideración y lo que tú haces es importante para mí*” (Cyrułnik, B: *El murmullo de los fantasmas*. Barcelona. Gedisa Editorial. 2003: 100).

## BIBLIOGRAFÍA

Aguado, Roberto (2005). *Manual práctico de Terapia de Interacción Recíproca: hipnosis clínica en psicoterapia*. Edit. Síntesis, Madrid.

Alexander, J. F.; Schiavo, R. S.; Parson, B.V. (1976), *Systems behavioural interventions with families of delinquents. Therapist characteristics, family behaviour and outcome*.

Breulin, D. (1989), *The prediction of learning in family therapy training programs*, *Journal of Marital and Family Therapy*, 15, págs. 387-395.

Cabré, V. y Castillo, J. A. (2003), *Las tensiones inherentes al ejercicio profesional*, *Revista de Educación Social*, n.º 23, págs.

Cancrini, L. (1996), *La caja de Pandora. Manual de Psiquiatría y Psicopatología*, Barcelona, Paidós, pág. 241.

Caprara y Pastorelli (1996); *Indicadores precoces de adaptación social*. En J. Buendía (ed.) *Psicopatología en niños y adolescentes*. Desarrollos actuales. Madrid. Pirámide.

Cirillo, S. (1997), *El subtipo “regular” de la familia del paciente antisocial*, *REDES*, volumen II, n.º 1, págs. 29-42.

Cyrułnik, B. (2003), *El murmullo de los fantasmas*, Barcelona, Gedisa Editorial.

Federación de Asociaciones para la prevención del Maltrato Infantil y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (1998), *Manual de buena Práctica para la Atención Residencial a la Infancia y Adolescencia*.

Figley, C. y Nelson, T. (1989), *Basic family therapy skill. Conceptualization and initial findings*, *Journal of Marital and Family Therapy*, 15, págs. 349-366.



Gradillas, V. (2002), *Trastornos de personalidad en la práctica médica*, Barcelona, Masson.

Gunderson, J. G. y Gabbard, G. O. (2002), *Psicoterapia en los trastornos de personalidad*, Barcelona, Ars Médica, pág. 51.

Jeammet, P. (2002), *La violencia en la adolescencia: una respuesta ante la amenaza a la identidad*, Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y el Adolescente, n.º 33/34, págs. 59-91.

Landaburu, I y Pereira, R. (2004), *Entrevista con Boris Cyrulnik*, MOSAICO, Tercera Epoca, n.º 28, págs. 32-35.

Linares, J. L. (1996), *Identidad y narrativa. La terapia familiar en la práctica clínica*, Barcelona, Paidós, pág. 27.

Linehan, M. M. (2003), *Manual de tratamiento de los trastornos de personalidad límite*, Barcelona, Paidós.

Manciaux, M. (2003), *La Resiliencia: resistir y rehacerse*, Barcelona, Gedisa, págs. 143-144.

Moore, B. E. y Fine, B. D. (1997), *Términos y conceptos psicoanalíticos*, Madrid, Biblioteca Nueva, pág. 404.

Plaza del Río, F. S. (1996), *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*, Málaga, Ediciones Aljibe.

Sluzki, C. (1996), *La red social. Fronteras en la práctica sistémica*, Barcelona, Gedisa.

Swenson, C. (1989), *Kenberg and Linehan: two approaches to the borderline patient*, Journal of Personal Disord, 311, págs. 26-35.

Valdivia, C. (2003), *Los estilos educativos en la educación familiar*, Bilbao, Letras de Deusto, págs. 29-61.

Vygotski, L. S. (1978), *El desarrollo de los procesos mentales superiores*, Barcelona, Biblioteca de Bolsillo.