

El entramado del género y la cultura en el tapiz de un programa de entrenamiento de MTF:

Promoviendo la justicia social en la practica de la terapia familiar

Autores:

**Toni Schindler Zimmerman, Ph.D. y
Shelley A. Haddock, M.S.
Colorado State University ¹**

Los programas de entrenamiento en terapia familiar están siendo desafiados a asegurar que las futuras generaciones de terapeutas familiares sean competentes en el abordaje del género, la cultura, y la justicia social en su práctica de la terapia. Para abordar este desafío el programa MFT de la facultad debe integrar totalmente los principios organizadores del género y la cultura a través de cada aspecto de la currícula. Este trabajo describe formas específicas en que los miembros del profesorado del programa de entrenamiento en terapia familiar y de pareja entretujan el género y la cultura a todo lo largo del tapiz de un programa de entrenamiento. Brinda estrategias, actividades,

¹ Toni Schindler Zimmerman, Ph.D. es profesor asociado en Human Development and Family Studies (Desarrollo Humano y Estudios Familiares) [HDFS], y director del Marriage and Family Therapy Program (Programa de Terapia Familiar y de Pareja) de la Colorado State University (Universidad del Estado de Colorado) [CSU]. Shelley Haddock, M.S., es profesora y supervisora clínica en el Marriage and Family Therapy Program, y directora interina de la Marriage and Family Therapy Clinic (Clínica de Terapia Familiar y de Pareja) de la Colorado State University. El CSU Marriage and Family Therapy Program recibió en 1999 el Training Award de la American Association for Marriage and Family Therapy (Premio Entrenamiento de la Asociación Americana de Terapia Familiar y de Pareja) en reconocimiento por su fuerza en el abordaje del género y la diversidad.

Este artículo está dedicado a los estudiantes y alumnos del Dpto. HDFS de la CSU, quienes son la inspiración y los mejores maestros de la facultad de HDFS.

Traducción: Susana Tosone

ideas y recursos específicos, concretos y transferibles para integrar el género y la cultura en los cursos de terapia familiar, supervisión, investigación, servicios, y ambientes clínicos.

En respuesta a la crítica feminista, el campo de la terapia familiar está en proceso de ampliar su lente sistémica para reflejar más ajustadamente los principios organizadores fundamentales del género y la cultura² en las relaciones y en las familias. Aunque varios estudios (ej., Gilbert, 1995; Haddock, 1995; Leslie & Clossick, 1996; Werner-Wilson, Price, Zimmerman, & Murphy, 1998) han revelado que muchos practicantes y entrenadores todavía no han adoptado y/o aplicado completamente esta perspectiva más sistémica (Taggart, 1985), hay evidencia de que esta lente ampliada está ganando vigencia. Por ejemplo, ha habido una proliferación de artículos relacionados con la incorporación del género y la cultura en la práctica de la terapia familiar, y la Commission on Marriage and Family Therapy Education (COAMFTE) requiere ahora que el género y la cultura estén incluidos en la currícula de los programas de entrenamiento acreditados.

Incumbe a los programas de entrenamiento asegurar que las futuras generaciones de terapeutas familiares sean expertos en su práctica de la terapia en el abordaje del género, la cultura y la justicia social, por varias razones. Primero, como han planteado varios especialistas, es antiético no hacerlo (ej., Avis, 1989; Weiner & Boss, 1985). Ya que todos somos productos de una sociedad racista, sexista, clasista y homofóbica, debemos desafiar directamente estas actitudes y comportamientos en nosotros mismos. Fracasar en esto dará como resultado que los terapeutas brinden un tratamiento menos efectivo, y más probablemente aún, causar un daño inadvertido a los clientes. Por ejemplo, en el estudio de Gilbert (1995), el 53% de una muestra de los miembros clínicos de la AAMFT no abordaba en su plan de tratamiento de una situación que incluyera el abuso de la esposa, el tema de la seguridad. Segundo, dada la creciente diversidad de nuestra sociedad, junto con los estándares profesionales que reclaman a los terapeutas habilidad para el trabajo con una clientela diversa, el terapeuta sin tal entrenamiento será claramente un profesional en desventaja. Y, tercero, un énfasis multicultural y de género enriquece las teorías y la práctica de la terapia familiar en general. Por ejemplo, como señaló Green (1998^a), “las lentes multiculturales pondrán en un foco más claro la unicidad de la experiencia familiar normativa de cada raza... Además, el estudio de la diferencia racial terapeuta-cliente ayudará a iluminar el proceso más general de negociar la diferencia entre el terapeuta y el cliente, sin importar la raza” (p.95).

² Definimos “cultura” del mismo modo que Falicov (1995) como “aquellos conjuntos de visiones del mundo, significados y conductas adaptativas compartidas derivadas de la membresía y la participación simultánea en una multiplicidad de contextos” (p.375). A los fines de este trabajo, limitaremos nuestra discusión a los contextos de raza, etnicidad, status socioeconómico, y orientación sexual.

Aunque existe una literatura en ciernes relacionada a la práctica de una terapia sensible al género y la cultura, menos se ha escrito sobre el abordaje de estas categorías fundamentales de la experiencia humana en nuestros programas de entrenamiento. Cuando se aborda el género en el entrenamiento y la supervisión, hay varios excelentes recursos disponibles. Por ejemplo, Avis (1989) y Leslie y Clossick (1992) delinearon supuestos claves y lineamientos generales para enseñar una perspectiva feminista a los practicantes de terapia familiar. Helmeke (1994) elaboró maneras específicas de desarrollar una atmósfera segura para discutir el género en los programas de entrenamiento de terapia familiar. Wheeler, Avis, Miller, y Chaney (1986) propusieron un modelo que delinea las habilidades perceptuales, conceptuales y ejecutivas que los practicantes deben obtener para practicar desde una perspectiva feminista. Otros autores han descrito actividades específicas para integrar el género en un curso de terapia familiar (Haddock, Zimmerman, & MacPhee, en prensa; McGill Roberts, 1991; Sirls, 1994; Storm, 1991), en supervisión (Ault-Riche, 1988; Haddock, et al., en prensa; Nelson, 1991; Wheeler, et al., 1986), o en una currícula de programa (Storm, York, & Séller, 1997). Finalmente, también han habido artículos relacionados con consideraciones especiales al entrenar a mujeres y hombres en la práctica de la terapia familiar feminista (Nutt, 1991; Reid, McDaniel, Donaldson, & Tollers, 1987).

Aunque existen recursos relacionados con la incorporación de las variables culturales en la práctica de la terapia (por ej., McGoldrick, 1998; McGoldrick, Pearce & Giordano, 1996), menos se ha escrito en la literatura de terapia familiar sobre los métodos para proveer a los practicantes de las habilidades para abordar los principios organizadores de la raza, etnicidad, status socioeconómico, y orientación sexual en su trabajo con los clientes. Hardy y Laszloffy (1995) propusieron el uso de genogramas culturales en la terapia y el entrenamiento, y Falicov (1988;1995) introdujo en ellos un encuadre comparativo, multidimensional, para integrar la cultura. En *Re-envisioning Family Therapy* (Re-imaginando la terapia familiar [McGoldrick, 1998]) hay cuatro capítulos que brindan lineamientos para transformar nuestra teoría y entrenamiento y superar las anteojeras de la cultura dominante hacia el racismo (Green, 1998b; Hardy & Laszloffy, 1998; & Akamatsu, 1998).

Con este trabajo, esperamos contribuir al necesario y dinámico diálogo relativo a los métodos efectivos en el entrenamiento de terapeutas, para incorporar el género y la cultura en su práctica. Aunque describimos presupuestos y filosofías de entrenamiento, nuestra principal contribución será proveer de actividades, estrategias, ideas, y recursos específicos y concretos para integrar el género y la cultura como una cubierta/baño crítica en un Marriage and Family Therapy (MFT) Program. Nuestra intención es poner de relieve actividades y estrategias que serían fácilmente adoptadas por otros entrenadores de terapia familiar. Sin embargo, estas actividades y estrategias no pueden retratar completamente la importancia y naturaleza de las complejidades diarias de la

interacción y el ambiente que son fundacionales para crear un programa sensible al género y la cultura. Específicamente, describiremos las formas particulares en que los miembros del profesorado en el Marriage and Family Therapy (MFT) Program de la Colorado State University (CSU) integran género y cultura a través de los componentes principales del programa, incluyendo la enseñanza, supervisión, investigación, y servicio. Este programa fue premiado en 1999 por la AAMFT Training Award en reconocimiento a la integración del género y la cultura en su currícula.

Entrenando filosofía y supuestos

Como muchos escritores han argumentado persuasivamente (ej., Avis, 1989; Falicov, 1995; Green, 1998; Hardy & Laszloffy, 1998; Storm, et al., 1997), la ampliación de las lentes de los estudiantes para incluir género, raza, etnicidad, y orientación sexual requiere mucho más que agregar lecturas o dedicar unas pocas sesiones de clase a estos “tópicos especiales”. Acordamos con Storm, et al. (1997) en que se requiere una completa “transformación” del programa y la currícula. La currícula del programa de la CSU MFT está basada en la premisa de que el género y la cultura –como la edad- son principios organizadores de las relaciones y las familias (Falicov, 1995; Goldner, 1988). Asimismo, creemos que el género y la cultura deben necesariamente ser principios organizadores de todo el programa. Las consideraciones de género y cultura brindan el encuadre desde el cual se enseñan y aplican las teorías, se conduce y se critica la investigación, se lleva a cabo la terapia y la supervisión clínica, se toman e implementan las decisiones programáticas, y quizás lo más importante, se ponen en acto las complejidades diarias de la interacción entre el profesorado, los estudiantes, y los clientes. Metafóricamente hablando, en el tapiz del programa de entrenamiento, el género y la cultura se entretajan a través de todas las demás áreas o tópicos. Nuestra experiencia nos muestra que este enfoque verdaderamente integrado produce un tapiz más fuerte, rico y colorido. Cuando estas filosofías son comprendidas dentro de un programa de entrenamiento, las vidas de los entrenadores y de los practicantes son “transformadas” (Storm et al., 1997) personal y profesionalmente, permitiéndoles ser más concientes y efectivos en ambas arenas.

La currícula está basada en cuatro supuestos básicos sobre cómo integrar mejor los temas de género, cultura, y justicia social en los métodos de entrenamiento.

1. **Congruencia entre proceso y contenido.** El *proceso* de entrenamiento es idealmente congruente con el *contenido* (Avis, 1989). Más que enfocar simplemente los tópicos de género y multiculturales a través de la difusión de información, es mejor para los entrenadores brindar a los estudiantes oportunidades de *experimentar* los principios feministas y multiculturales en las interacciones de todos los días del programa. Esto puede lograrse prestando atención a las dinámicas de poder entre los estudiantes, entre los estudiantes y los profesores, y entre éstos. Por ejemplo, las relaciones entre los profesores y los estudiantes no necesitan caracterizarse por una jerarquía rígida a fin de crear respeto; mantener relaciones “humanas, flexibles” (Avis, 1989) es más congruente con los principios feministas y multiculturales.

2. **Clima de humildad.** Es importante cultivar un clima de humildad y seguridad alrededor de los tópicos feministas y multiculturales. Esto puede lograrse a través del mantenimiento de una convicción compartida de que por estar todos influenciados por los mensajes sexistas, racistas, y homofóbicos de nuestra sociedad (Avis, 1989) todos tendremos “puntos ciegos” y necesitaremos desafiarnos continuamente a nosotros mismos en estas áreas (Lerman, 1994).

3. **Atención a la teoría y a la práctica.** Los principios feministas y multiculturales son idealmente enseñados en un nivel teórico y práctico. Los entrenadores deberían facilitar que los estudiantes repensen las relaciones sociales y familiares a través de lectura minuciosa, discusión teórica, y exploración personal (Avis, 1989; Goodrich, Rampage, Ellman, & Halstead, 1988; Storm, 1991; Wheeler et al., 1989). Sin embargo, el entrenamiento debe ir más allá de los temas teóricos para hacer hincapié en la aplicación práctica (Haddock et al., en prensa). En otras palabras, el entrenamiento debería abordar los detalles y aspectos prácticos de las formas específicas en que los terapeutas pueden atender al género y la cultura en las interacciones con los clientes.

4. **Atención a la naturaleza entrelazada del género y la cultura.** Más que enfocar el género y la cultura como dimensiones separadas (ej., una sección del curso sobre género, otra sobre raza, y una tercera sobre orientación sexual), los profesores deberían ayudar a los estudiantes a comprender las intersecciones entre género y cultura. Los practicantes reconocen idealmente que las experiencias de poder, opresión, y socialización varían de acuerdo a un “nicho ecológico” individual y a una posición respecto de la cultura dominante (Falicov, 1995).

Habiendo descripto los supuestos primarios que conforman nuestro enfoque del entrenamiento, brindaremos ejemplos específicos de cómo operacionalizamos estos supuestos en la enseñanza, supervisión, investigación y servicio.

Emseñanza

Dentro de nuestra currícula, hemos elegido no incluir un curso separado sobre género y cultura. Estos tópicos son introducidos virtualmente a lo largo de todos los cursos. La mayoría de los miembros del profesorado en el Human Development and Family Studies Department (dentro del cual se ubica el Marriage and Family Therapy Program) han participado en dos programas patrocinados por la universidad sobre métodos de integración de género y cultura en sus cursos (MacPhee, Kreutzer, & Fritz, 1994; MacPhee, Olthenbruns, Fritz, & Kreutzer, 1994). Por lo tanto, en los cursos de terapia familiar, por ejemplo, todas las teorías (ej., enfocada en la solución, estratégica, estructural) y los problemas presentes (ej., violencia doméstica, trastornos de la alimentación, abuso de sustancias, dificultades sexuales y de comunicación) son vistos a través de una lente feminista y multicultural. En los cursos sobre desarrollo, cada fase de la extensión de la vida es examinada con relación al género, etnicidad, raza y orientación sexual. Por limitaciones de espacio, no podemos describir la forma en que cada curso de la currícula introduce estos tópicos. En cambio, presentaremos tres de los cursos de terapia – un curso introductorio de teorías de terapia familiar y de pareja (HD534 Marriage and Family Therapy Theories), un curso de Ética (HD677 Legal and Ethical Issues in Marriage and Family Therapy), y un curso introductorio sobre habilidades básicas en la terapia familiar (HD686 Professional Skills Development). Los dos primeros son dictados por el primero de los autores, y el tercero por la segunda.

HD534: Teorías sobre terapia familiar y de pareja

Los estudiantes se inscriben en este curso durante el primer semestre del programa. Los objetivos del curso son: (a) introducir a los estudiantes a cuatro metaenquadres – sistémico, constructivista, feminista, y multicultural – y la integración de estos metaenquadres, (b) introducir a los estudiantes

a seis teorías de terapia familiar (ej., enfocada en la solución, narrativa), (c) criticar y aplicar estas teorías utilizando encuadres feministas y multiculturales, y (d) alentar la aplicación e integración de los metaencuadres y teorías de terapia familiar en la práctica de la terapia.

Como recomendó Avis (1989), los estudiantes leen en el curso una gran cantidad de material sobre género y cultura. Aparte de leer un texto básico sobre terapia familiar y de pareja (ej., Schwartz & Nichols, 1999), los estudiantes también leen *Ethnicity and Family Therapy* (Etnicidad y Terapia Familiar) de McGoldrick, Giordano y Pearce (1996), y *Equal Partners, Good Friends* (Socios iguales, buenos amigos) de Rabin (1996). Además, leen una colección de artículos seleccionados que incluye material adicional sobre género y cultura. Como se describe más abajo, en el curso el instructor proporciona material de lectura y oportunidades para actividades experienciales.

Introducción a los metaencuadres. La primera mitad del curso está dedicada a introducir a los estudiantes en los metaencuadres. Estos metaencuadres conforman la base del resto del curso y son aplicados a todos los otros materiales utilizados. Antes de abordar en profundidad cada metaencuadre, el instructor presenta el concepto de metaencuadres en general, utilizando la metáfora de un paraguas. El instructor conceptualiza las teorías del MFT como el mango de un paraguas, mientras los metaencuadres proporcionan la “cubierta” (es decir, la tela del paraguas). Los estudiantes aprenden que –cuando entran al consultorio – sin importar qué teoría de terapia familiar tienen “a mano”, deberían abrir su paraguas para estar “cubiertos” por los metaencuadres. Los metaencuadres son conceptualizados como una “protección” contra el “mal tiempo” (ej., racismo, sexismo, clasismo, y homofobia).

El instructor describe el uso de los metaencuadres por los terapeutas como yaciendo en un continuum de “1” a “5”. Por ejemplo, si un terapeuta fracasa en abrir completamente su paraguas sistémico (y por lo tanto se queda en lo más bajo del continuum), conceptualizará los problemas y soluciones desde una perspectiva lineal. Si abre completamente su paraguas (moviéndose a lo más alto del continuum), operará desde la seguridad de una perspectiva sistémica. De igual manera, si fracasa en abrir su paraguas constructivista, se ubicará frente a sus clientes en una posición de experto; en tanto que la cubierta de este paraguas le dará la “protección” de considerar en el trabajo con sus clientes realidades múltiples.

Es importante discutir la aplicación de los metaencuadres como cayendo en un continuum por varias razones. Primero, es más reflexivo acerca de lo que por lo general ocurre en la terapia. Como plantearon Haddock et al. (en prensa), por lo común no es exacto rotular una sesión –o aún una

intervención- como “feminista” o “no feminista”. En general, en una sesión un terapeuta incorpora algunos principios de las metateorías feministas y multiculturales, mientras descarta otras; más aún, una intervención puede haber tenido una *intención* feminista, pero ser *transmitida* de un modo menos feminista. Utilizar un continuum enfatiza la fluidez y la evolución de los comportamientos y habilidades de los terapeutas. Al conceptualizar la aplicación de los metaencuadres en un continuum, el instructor puede desafiar a los estudiantes a “abrir su paraguas” más completamente (o moverse hacia el extremo más alto del continuum) al mismo tiempo que reconocer que este es un proceso desafiante –que ninguno de nosotros puede hacer perfectamente en cada sesión. Por ejemplo, metafóricamente hablando, algunas veces el viento nos toma nuestro paraguas; algunas otras nos olvidamos de llevarlo; otras, se agujerea y podemos no notarlo a primera vista. No importa, es nuestra responsabilidad mantener nuestro paraguas en buena forma, sostenerlo contra el viento, y usarlo para la “seguridad” de nuestros clientes. Continuando con esta introducción general, el instructor describe en profundidad cada metaencuadre. En este trabajo, solamente abordaremos cómo presenta el instructor los metaencuadres feministas y multiculturales. Aunque estos metaencuadres son presentados inicialmente en forma separada, el instructor enfatiza la naturaleza entrelazada del género y la cultura, a todo lo largo de las discusiones y tareas de clase.

El encuadre feminista. Para introducir el tópico del género, el instructor usa dos métodos básicos a fin de facilitar la lectura del material. El primero, una versión modificada de “en-la-caja, fuera-de-la-caja” (Creighton & Kivel, 1992), invita a los estudiantes a examinar el proceso de socialización de las mujeres y los hombres y cómo este proceso influye en sus relaciones. Ver Apéndice A para una breve descripción de este modelo y de las ideas para la presentación. Luego de una discusión máxima de este modelo, el instructor pasa a una discusión teórica de la crítica feminista a la terapia familiar, y a la importancia de conceptualizar el género como un principio organizador de las relaciones. Se da a los estudiantes la oportunidad de discutir las lecturas asignadas en este contexto. La película *Tough Guise* (Dura apariencia) (Bailey, 1999), muestra un poderoso retrato de la construcción de la masculinidad en la sociedad norteamericana. Los estudiantes también ven *Still Killing us Softly* (Matándonos aún suavemente. [1987] Está programada una nueva versión para el 2000), que ilustra temas centrales de la socialización femenina.

Como se mencionó, dada nuestra experiencia de que los estudiantes tienen por lo general más dificultad con la *representación* (enactment) que con la *asimilación* de los principios feministas, el instructor utiliza la *Power Equity Guide* (Guía de la Igualdad y el Poder) (Haddock, et al., en prensa) para facilitar una discusión de cómo el género puede ser abordado específicamente por los terapeutas en su trabajo con los clientes. Rabin (1996) y Whipple (1996) son recursos excelentes en este contexto, porque cada uno incluye una guía teórica y práctica para los terapeutas. Luego de

una revisión detallada de *Power Equity Guide*, se les muestran a los estudiantes clips de dos tapes de la AAMFT Master's Series –uno que describe a un terapeuta trabajando en el extremo superior del continuum feminista, y uno que describe varias intervenciones que están en el extremo más bajo de este continuum. Los estudiantes utilizan la *Power Equity Guide* para criticar el trabajo de los terapeutas en varios puntos de los tapes de acuerdo a los principios feministas, y, en tormenta de ideas, modos específicos en los que el terapeuta podría haberse movido más lejos en el continuum feminista. El instructor también brinda terapia a un cliente del CSU Marriage and Family Therapy Clinic, de modo que los estudiantes pueden observar el caso detrás del espejo unidireccional. Ellos son dirigidos a enfocar sus observaciones sobre la aplicación de los metaencuadres y la integración de las teorías de terapia familiar revisadas en el curso.

El encuadre multicultural. Al introducir el encuadre multicultural, el instructor tiene cuatro objetivos básicos: (a) proporcionar a los estudiantes un ambiente seguro y de apoyo en el que puedan desarrollar habilidades, capacidad emocional, y el deseo de reconocer su propio racismo, clasismo, y homofobia de manera continua; (b) invitarlos a responsabilizarse por el desarrollo de una sensibilidad multicultural, mientras se los alienta a estar cómodos con “no saber todo” y a entusiasmarse con aprender más (Green, 1998); (c) facilitar a los estudiantes el desarrollo de una sensibilidad intracultural (ej., una conciencia de las diferencias culturales y de su importancia); (d) ayudar a los estudiantes a desarrollar sensibilidad intercultural (ej., una conciencia del privilegio y el poder institucionalizado de algunos grupos con relación a otros); y (e) ayudarlos a comprender las intersecciones entre cultura y género.

Para introducir la discusión del racismo, el instructor comienza mostrando y facilitando una discusión de dos poderosos films, *The Color of Fear* (El color del miedo (Mun Wah & Foo, 1994) y *The Way Home* (Camino a casa) (Butler, 1998). Los alienta a aplicar el contenido de estos films a la práctica de la terapia (ej., ¿Cómo influirá el contenido de estos films en su trabajo como terapeuta? ¿Qué aprendió sobre cómo abordar las diferencias de poder entre los clientes? ¿Qué notó sobre la invisibilidad de las diferencias de poder para aquellos miembros del grupo que pertenecían al grupo mayoritario? ¿Cómo puede afectar esta invisibilidad al proceso terapéutico y a las familias en general? ¿Qué aprendió sobre la forma en la que la socialización de género varía para los individuos de antecedentes raciales diversos?)

Para promover la sensibilidad intracultural, el instructor conduce discusiones basadas en la lectura por parte de los estudiantes de *Ethnicity and Family Therapy* de McGoldrick, Giordano y Pearce (1996). Este libro les permite aprender información cultural específica, tal como relaciones

familiares, estructuras de clase, y conductas de búsqueda de ayuda (help-seeking). Esta información culturalmente específica es discutida reconociendo que las familias están aculturadas a diferentes niveles, y por lo tanto reflejarán esta información general en grados diversos.

Para alentar la síntesis del material cubierto hasta ahora en el curso, el instructor asigna un trabajo de síntesis de metaencuadros, que requiere que los estudiantes desarrollen una escena corta de un caso. Para este caso, tienen que describir cómo brindarían terapia si estuvieran trabajando desde el extremo más bajo del continuum (con el paraguas cerrado) versus si estuvieran trabajando bajo el paraguas completamente abierto. Para cada extremo del continuum, se les pide a los estudiantes que aborden las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las preguntas específicas que les gustaría hacer? ¿Qué clases de intervenciones usarían? ¿Qué clases de asignaciones de tareas para las casa darían? Por ejemplo, al discutir el encuadre feminista y multicultural, un estudiante escribió, “Si tuviera mi paraguas de metaencuadros arriba, alentaría abiertamente una relación igualitaria entre esta pareja mediante ...” Otro estudiante escribió, “Si tuviera mi paraguas abierto, investigaría de qué maneras la aculturación, el racismo y la socialización de género afectan la depresión del cliente”.

Aplicación de los metaencuadros a las teorías de MFT. En la segunda mitad del curso, se presentan seis teorías de terapia familiar. Por cada teoría, dos estudiantes son asignados a crear un video-tape de un role playing de un terapeuta aplicando la teoría de terapia familiar (ej., enfocada en la solución, narrativa). Este video-tape es mostrado a la clase cuando esa teoría particular de terapia familiar es presentada por el instructor. Los “clientes” en el role playing representan un grupo marginalizado (ej., una pareja gay o lesbiana, una familia de un grupo étnico o racial marginalizado, o una familia que vive en la pobreza), permitiendo a los estudiantes una oportunidad de operacionalizar las competencias multiculturales. También se espera que los estudiantes incorporen principios feministas en su sesión de terapia grabada, abordando formas específicas en que la socialización de género interactúa con la cultura para este cliente en particular.

Para esta asignación es útil tener un asistente – un estudiante más avanzado del programa – para que actúe como tutor o entrenador de los estudiantes en el desarrollo de su video-tape. Por lo general, el asistente dará sugerencias específicas sobre formas adicionales de incluir los conceptos y técnicas de la teoría de terapia y hacer avanzar su trabajo a lo largo de los continuums del metaencuadre (ej., manteniendo con los clientes una posición no jerárquica, empoderándolos a explorar opciones de género no tradicionales, o afirmando activamente la influencia del racismo o la homofobia sobre el problema presente). Después de recibir este feedback, por lo general los

estudiantes llevan a cabo y graban de nuevo el role playing del video-tape; esta versión mejorada es mostrada en clase. De nuevo, en un ambiente seguro, la clase y el instructor dan un feedback sobre el video-tape con respecto a la aplicación de una teoría particular de terapia familiar y su incorporación de los metaencuadros.

Otra asignación del curso se utiliza para alentar a los estudiantes a aplicar los metaencuadros feministas y multiculturales a las teorías y técnicas particulares de la terapia familiar. Por cada teoría de terapia familiar incluida en el curso, los estudiantes completan una planilla "Aplicación de las metateorías feminista y multicultural a las teorías de la terapia familiar" (ver Figura 1). En esta planilla está delineado el "paraguas de los metaencuadros". Las directivas de la planilla piden a los estudiantes hacer una tormenta de ideas para aplicar estos principios a una teoría particular de la terapia familiar (ej., narrativa). El espacio para sus ideas es provisto en la planilla bajo el "paraguas del metaencuadre". Por ejemplo, un estudiante puede escribir: Cuando usted considera el problema de un cliente saturado por la historia dominante, pregúntele en qué formas su género y cultura han influenciado o participado en la saturación del problema. ¿En qué formas influye su cultura o género su habilidad para participar en una historia alternativa?

El examen final se desarrolla durante el segundo período hasta la clase final. Para este examen, a los estudiantes se les muestra un clip de una sesión de terapia. Ellos seleccionan al azar una teoría de terapia y desarrollan un plan de tratamiento detallado para el caso basado en esta teoría. Además, seleccionan al azar un status marginalizado socialmente (ej., gay o lesbiano, afroamericano, judío), y discuten en el video-tape las consideraciones especiales potenciales en el trabajo con la familia, si uno o más miembros fueran de este grupo marginalizado. Se espera que los planes de tratamiento incorporen principios feministas.

Durante la última sesión de la clase, el instructor devuelve los exámenes corregidos. Los estudiantes describen brevemente por turnos su plan de tratamiento para el caso. Esta actividad es beneficiosa por varias razones. Primero, permite a los estudiantes la oportunidad de ver cómo un caso puede ser abordado desde una variedad de teorías de terapia familiar. Segundo, les da oportunidad de ver cuán distinto se manejaría un caso basado en el "nicho ecológico" de los clientes (Falicov, 1995), ej., su etnicidad, status socioeconómico, u orientación sexual. Por ejemplo, si el caso involucra una familia con un adolescente que falta a clase sin permiso, el estudiante que seleccionó "cliente gay o lesbiana" puede enfatizar la influencia del proceso de "reconocimiento de la propia homosexualidad" y de la homofobia social sobre el comportamiento del adolescente. Una de las intervenciones del terapeuta puede incluir derivarlo a un grupo para jóvenes gay y a sus

padres a P-FLAG (una organización nacional para padres y amigos de lesbianas y gays). El estudiante que selección “cliente afro-americano” puede enfatizar que el joven es uno de los cinco estudiantes afro-americanos en una escuela predominantemente caucásica. El plan de tratamiento puede incluir iniciar una conversación entre el joven y sus padres sobre racismo y las formas en que lo enfrentaron en sus propias vidas, facilitando el diálogo con el staff del colegio para abordarlo, y empoderar al adolescente alentando relaciones de pares y reconocimiento de su experiencia.

El feedback del estudiante sobre este curso ha sido permanentemente positivo. Los estudiantes reportan el haber experimentado un cambio de paradigma, que les permite reconocer las influencias del género y la cultura sobre los individuos y sus relaciones y la importancia de integrar estos temas en la terapia.

HD686: Desarrollo de las habilidades profesionales

Los estudiantes se inscriben en este curso conjuntamente con el HD534: Marriage and Family Therapy Theories (Teorías de Terapia Familiar y de Pareja) durante su primer semestre en el programa. El objetivo de este curso es equiparlos con las habilidades básicas de la terapia (ej., joining, evaluación, establecimiento de objetivos), y transitarlas dentro de su práctica en la Marriage and Family Therapy Clinic (Clínica de Terapia Familiar y de Pareja) como terapeutas (enseñándoles las políticas y procedimientos de la Clínica). Además, se les presentan oportunidades para comenzar el proceso permanente de auto examen en términos de su propio “nicho ecológico” (Falicov, 1995). Existen recursos excelentes para estos propósitos de entrenamiento (ej., Hardy & Lazsloffly, 1995; Papp & Imber-Black, 1996; Storm, 1991). Dado que este curso es tomado junto con el HD534, también está diseñado para dar a los estudiantes oportunidades adicionales para aplicar las teorías de la terapia familiar y los metaencuadres en la práctica de la terapia. En él, las tres asignaciones siguientes son particularmente relevantes con respecto a la integración del género y la cultura.

Aplicación de los metaencuadres durante la observación de la terapia. La primera asignación requiere que los estudiantes observen detrás del espejo unidireccional quince horas de terapia conducidas por estudiantes de segundo año de la Marriage and Family Therapy Clinic del programa. Para alentarlos a enfocar su observación en aquellos aspectos centrales al curso, se les

pide que aborden varias cuestiones relacionadas con: (a) habilidades básicas (ej., Específicamente ¿cómo se está contactando el terapeuta con el cliente? Específicamente ¿Cómo está estructurando la sesión –ej., iniciando el cierre de la sesión, interrumpiendo las interacciones problemáticas?); (b) la metateoría sistémica (ej., ¿Cuál es una hipótesis lineal y dos sistémicas sobre el caso?); y (c) metateorías feministas y multiculturales (ej., ¿Cómo el terapeuta incluyó al género como un tópico? ¿Cómo maneja la jerarquía en la relación terapeuta-cliente?). Los estudiantes también indican qué hubieran preguntado o hecho ellos en la sesión para integrar más los metaencuadres.

Simulaciones de terapia con estudiantes de teatro actuando como clientes. Para la segunda asignación, a los estudiantes se les requiere conducir una simulación de terapia de tres sesiones con estudiantes de teatro que actúan como clientes, una actividad desarrollada por Werner-Wilson (2000). Para facilitar esta tarea, el instructor pide la ayuda del departamento de teatro del campus para reclutar y preparar estudiantes de teatro que actúen como clientes de la terapia para esta actividad. A cada par de estudiantes de teatro se les da un guión a partir del cual pueden desarrollar los personajes y una situación. Los guiones describen clientes de antecedentes diversos e incluyen problemas presentes que están claramente influenciados por el género y la cultura. Por ejemplo, un guión incluye una pareja heterosexual que recientemente tuvo su primer hijo. La pareja está luchando con los temas que están típicamente cargados con el género, tales como la división del trabajo doméstico y la responsabilidad parental, y las presiones del sostenimiento de la casa.

Presentaciones de las simulaciones de terapia. La tercera asignación requiere que los estudiantes presenten a la clase su caso simulado de terapia –después de que se ha dictado la primera o segunda sesión. Como parte de la presentación, muestran un clip de un video-tape de su sesión y presentan su plan de tratamiento emergente. Durante la presentación de su caso, entre otros temas, se les pide a los estudiantes que discutan las posibles influencias del género y la cultura en el problema presente. Han reportado que las sesiones de terapia simuladas y la presentación de caso son muy beneficiosas al permitirles la práctica de (a) protocolos clínicos (ej., encendido del equipo de grabación, revisión del papeleo), (b) habilidades terapéuticas básicas cubiertas por el curso, (c) presentación de caso, y (d) aplicación de los metaencuadres y de las teorías de terapia presentadas en el HD534. Generalmente la tarea conduce a los estudiantes a experimentar una confianza más elevada en sus habilidades antes de comenzar a trabajar como terapeutas en la clínica con clientes “reales”.

HD677: Temas legales y éticos en la terapia familiar y de pareja (Marriage and Family Therapy).

Los objetivos de este curso son proveer a los estudiantes con (a) una profunda comprensión del Código de Etica de la AAMFT, y de las leyes nacionales y estatales que gobiernan la conducta del terapeuta, (b) habilidades para reconocer y resolver situaciones o dilemas éticos, (c) habilidades para interpretar y aplicar los estándares éticos dentro del contexto de los metaencuadres feminista y multicultural, y (d) información y habilidades relacionadas a varios temas profesionales, tales como operar en una práctica privada, obtener la licencia, y llevar a cabo investigación. Se requiere la lectura de tres libros: *Ethical, Legal, and Professional Issues in the Practice of Family Therapy* (Huber, 1994) [Temas éticos, legales y profesionales en la práctica de la terapia familiar], *Feminist Ethics in Psychotherapy* (Lerman & Porter, 1990) [Etica feminista en psicoterapia], y *Soul Searching* (Doherty, 1995) [Búsqueda del alma]. Además, se les asigna una cantidad de lecturas sobre Etica con muchas relacionadas al género y la cultura.

El curso comienza con la revisión de la Etica en general y la importancia de interpretar los códigos éticos dentro del contexto de los principios organizadores de género, raza, clase, y orientación sexual. Se alienta a los estudiantes a aplicar las metateorías feministas y multiculturales del tópico de la Etica. Una de las principales consideraciones al aplicar los principios feministas y multiculturales, es el manejo de las diferencias de poder entre los terapeutas y los clientes (Haddock et al., en prensa; Whipple, 1996). Se ha argumentado que minimizar y manejar las diferencias de poder facilita el potencial curativo de la terapia, y reduce el riesgo de los terapeutas de violar principios éticos o dañar a los clientes (intencionalmente o no). Para ilustrar este importante principio, el instructor muestra extractos de la película "The Doctor". Este film es una excelente ilustración de cómo el tomar con los clientes una posición de experto o de poder tiende a llevar a objetivarlos (y por lo tanto al aumento del riesgo de cometer violaciones éticas). A través de su propia experiencia personal con el cáncer, el doctor retratado en este film reevalúa su aproximación a los pacientes. A través de este proceso, aprende más efectivamente a manejar las diferencias de poder entre él y sus pacientes. El film también describe la violación de varios principios éticos, incluyendo situaciones de acoso sexual, deshonestidad profesional, y usos inapropiados del humor con los pacientes, que brindan material adicional para la discusión en clase.

El instructor dirige luego discusiones basadas en Lerman y Porter (1990) y en artículos incluidos en el paquete de lecturas, para ilustrar la importancia de considerar temas contextuales en la aplicación de los principios éticos. Por ejemplo, desde la perspectiva de las poblaciones especiales, tales

como miembros de la comunidad rural o individuos gay o lesbianas, se analizan principios éticos relacionados con relaciones duales. Se facilita una discusión sobre el modo en que los terapeutas manejan la confidencialidad entre los miembros de una pareja en la que hay un tema de violencia. Los estudiantes discuten también la ética del diagnóstico desde una lente feminista y multicultural. Por ejemplo, aprenden que el sesgo cultural lleva a los terapeutas a diagnosticar desproporcionadamente a grupos particulares (ej., las mujeres son desproporcionadamente diagnosticadas como borderline o con desorden de personalidad dependiente, y los hombres afroamericanos son diagnosticados desproporcionadamente con desorden de personalidad paranoica) (Soloman, 1992; Cook, Warnke, & Dupoy, 1993).

Como parte de las tareas del curso, grupos de estudiantes hacen presentaciones a la clase sobre temas que fueron seleccionados de una lista de temas posibles al comienzo del curso, tales como abuso infantil, suicidio, homicidio, violencia adulta, testimoniar en la corte, certificados y habilitaciones (licensure), y estudios de ética. Estos tópicos son aquellos comúnmente abordados en los cursos de ética de profesionales graduados. Sin embargo, para alcanzar el objetivo de introducir completamente el género y la cultura, se les requiere a los estudiantes que integren absolutamente el género y la cultura en su presentación.

Otra tarea relevante del curso requiere que los estudiantes escriban una declaración de revelación (disclosure) personal que puedan usar en la graduación. La tarea les pide que incluyan una descripción de su orientación y métodos teóricos y que sean explícitos acerca de su sistema personal de valores sobre tópicos importantes y controversiales, tales como el aborto, la homosexualidad, la adopción. Como fue planteado por varias escritoras feministas (ej., Haddock, et al., en prensa), los terapeutas deberían ser claros sobre sus valores personales, de modo que los clientes puedan hacer una opción informada sobre su selección de un terapeuta. Por ejemplo, un adolescente gay o lesbiana que llega a terapia debería conocer las creencias del terapeuta sobre la homosexualidad. De igual modo, una mujer que está considerando sus opciones por un embarazo en crisis debería conocer la posición del terapeuta respecto al aborto, la adopción, y la paternidad.

Para el examen final, se provee a los estudiantes con casos reales en los que ocurrieron violaciones éticas. Estos casos son de Brock (1994) y de clips de diarios locales y nacionales. Para cada caso, los estudiantes discuten o escriben trabajos cortos sobre lo siguiente: la violación ética y/o legal en particular, qué acciones podría haber tomado el terapeuta para evitar la violación, qué acciones podría tomar el terapeuta ahora que la violación ocurrió, y qué consideraciones feministas y

culturales son relevantes al caso. El examen final es discutido la última semana del curso de modo de intensificar el aprendizaje posterior.

Supervisión

Como en todos los programas acreditados, los estudiantes reciben supervisión individual y grupal. La supervisión ofrece muchas oportunidades para enseñar a los estudiantes a aplicar los encuadres feministas y multiculturales en la evaluación e intervención de cada caso. Más abajo, se proveerán estrategias específicas para integrar el género y la cultura a través de la supervisión grupal e individual.

Supervisión de grupo

La supervisión de grupo es enseñada por todos los miembros del profesorado del MFT. Los estudiantes se inscriben en este curso semanal durante cada semestre del programa. Las tareas y expectativas para la experiencia de supervisión de grupo comprenden dos componentes básicos – la presentación y la lectura de caso- .

Presentación de caso. Para el primer componente del curso, a los estudiantes se les da la oportunidad de presentar sus casos y recibir feedback en un encuadre grupal. En este y otros settings, las influencias de género y cultura son absolutamente centrales para la discusión de cada caso. Estas discusiones surgen por lo general espontáneamente por el énfasis dado en el programa a los meta encuadres feminista y multicultural. Sin embargo, la atención a estos tópicos también está formalmente integrada a través de su inclusión en un formulario (required group staffing form). Para cada presentación de caso, se les pide a los estudiantes completar un formulario de presentación que delinea el material de caso relevante (ej., edad, raza, etnicidad, género, y el status de relación del cliente, el problema actual, y el plan y los objetivos del tratamiento). Este formulario

también incluye una sección separada que invita al terapeuta a examinar y comentar las influencias de los principios organizadores sociales del género y la cultura en el cliente y en el problema actual.

Libros de la prensa popular. Con respecto al componente de lectura del curso, se pide a los estudiantes que lean diez libros por año (20 libros en total en el programa de dos años) que son recursos valiosos con los cuales pueden contar en situaciones particulares de sus clientes. Los seleccionan de los muchos incluidos en una bibliografía diseñada para el curso (Zimmerman, Haddock, McGeorge, & Holm, 1999). La mayoría de los libros incluidos en esta bibliografía son libros de la prensa popular (popular press books) que serán buenos suplementos a la terapia. El criterio de selección para la inclusión en la bibliografía es que los libros estén basados o sean congruentes con la investigación actual y con los metaencuadres feminista y multicultural. Ejemplos de los libros incluidos son: *Seven principles for making marriage work* (Gottman, 1999) [Siete principios para trabajar con parejas]; *Reviving Ophelia* (Pipher, 1994) [Recordando a Ofelia]; *Not guilty* (Holcomb, 1998) [Inocente]; *Real boys* (Pollack, 1998) [Muchachos reales]; y *Love between equals: How peer marriages really works* (Schwartz, 1994) [Amor entre iguales: cómo funcionan realmente las parejas de pares].

Por cada libro, se pide a los estudiantes que escriban un trabajo basado en una de las siguientes opciones: (a) una aplicación del material del libro a uno de sus casos; (b) un resumen de los aspectos principales del libro; o (c) una colección de material o actividades basadas en el libro para usar con los clientes. Para todos los trabajos se les pide una crítica del libro desde una lente feminista y multicultural. Cuando los estudiantes escriben un trabajo basado en una de las últimas dos opciones, esos trabajos son compilados en un cuaderno para uso de los terapeutas de la clínica del Marriage and Family Therapy Clinic del programa. Este cuaderno permite a los terapeutas determinar qué libros les gustaría leer, seleccionar rápidamente los libros apropiados relacionados con sus clientes, o usar material o actividades desarrolladas desde este libro.

Al comienzo de este curso, los estudiantes son introducidos al poder de la industria de la auto-ayuda. Aprenden la prevalencia de la industria de la auto-ayuda, y cómo ésta puede influir su trabajo con los clientes positiva y negativamente. Para presentar este tópico, los instructores del curso revisan los resultados de un análisis temático de los diez libros de auto-ayuda mejor vendidos (Zimmerman, Holm, & Starrels, 1999). Aprenden los temas prevaletentes en estos libros – muchos de los cuales no son congruentes con la investigación o con las perspectivas feministas y multiculturales. Como una actividad experiencial, miran un video-tape del autor del libro líder de auto-ayuda, *Men are from Mars, Women are from Venus* (Gray, 1992) [Los hombres son de Marte,

las mujeres son de Venus], y critican sus sugerencias desde una perspectiva feminista y multicultural, usando la Power Equity Guide. Esta actividad los ayuda a hacerse consumidores críticos de los libros de la prensa popular.

Supervisión individual

En la supervisión individual, los miembros del profesorado integran género y cultura en una variedad de formas, incluyendo la provisión a los estudiantes de oportunidades de trabajar con supervisores y co-terapeutas hombres y mujeres, manejar la jerarquía en la relación supervisor-supervisado, y discutir el género y la cultura con cada caso.

Brindar oportunidades para trabajar con supervisores y compañeros variados. Por cada uno de los tres semestres de práctica, a los estudiantes se les asigna un supervisor diferente, permitiéndoles trabajar con supervisores de ambos géneros, ampliando otra vez sus oportunidades de obtener perspectivas múltiples en sus casos. Más aún, en algunos casos son alentados a hacer co-terapia y a observarse los casos unos a otros como medio para obtener perspectivas múltiples.

Minimizar la jerarquía en la relación supervisor-supervisado. Los supervisores intentan minimizar la jerarquía en la relación de supervisión, creando relaciones seguras y respetuosas con los supervisados. Como sugirió Wheeler et al. (1989), intentamos alcanzar este objetivo a través del acuerdo, lo cual subraya la responsabilidad compartida por el cambio y el aprendizaje; la evaluación, en la cual el supervisor y el supervisado comparten la responsabilidad por evaluar los éxitos y las limitaciones mutuas para alcanzar los objetivos intentados; y a través del uso de un lenguaje y sugerencias claras, fáciles, y no sexistas, que reducen las diferencias de poder y de status y facilitan el aprendizaje. Más abajo, damos ejemplos específicos de cómo se pueden operacionalizar estos tres objetivos durante la supervisión.

Al comienzo de cada semestre los supervisores obtienen de los supervisados sus objetivos, y juntos, desarrollan un plan para alcanzarlos durante el semestre. El supervisor está atento a incorporar a este plan el género y la cultura. Por ejemplo, un supervisado puede indicar los objetivos de llegar a ser/estar (a) más adepto del MRI, (b) más cómodo trabajando con adolescentes, y (c)

apropiadamente directivo en las sesiones. Se puede desarrollar el siguiente plan. Con respecto al primer objetivo, se pueden seleccionar uno o dos casos (basados en su encaje con el modelo) para lo cual el supervisor y el supervisado pueden desarrollar e implementar planes de tratamiento basados en la teoría del MRI. En este proceso el supervisor proveerá de una guía clara, incluyendo cómo puede el terapeuta operacionalizar esta teoría con su “paraguas de metaencuadres” completamente abierto. Por ejemplo, al enseñar a un supervisado cómo mapear un ciclo, el supervisor puede enseñarle también a mapear un “ciclo de influencia social” fuera del (pero conectado al) ciclo original. Luego, los clientes podrían ser ayudados a ver cómo el género y la cultura influyen sus patrones de interacción. Basado en la crítica feminista al concepto de circularidad, el supervisor puede ayudar al supervisado a encontrar maneras alternativas de crear ciclos que atiendan a las dinámicas de poder. Por ejemplo, mapeando con los clientes un ciclo de discusión -si se informan conductas abusivas-, estas conductas pueden ser descritas como “fuera” de un ciclo de discusión, indicando responsabilidad personal del perpetrador. El terapeuta podría subrayar esta descripción declarando abiertamente que no hay nada que alguien pueda hacer que justifique las conductas abusivas de otra persona, y desarrollar un plan de tratamiento que aborde la violencia y las preocupaciones por la seguridad. En otras situaciones, pueden destacarse algunas “acciones” del ciclo para reflejar una acción basada en el poder.

Con respecto al objetivo de llegar a estar más cómodo con y con más habilidades para trabajar con adolescentes, el supervisor puede recomendar al supervisado que seleccione libros relacionados con la supervisión de grupo, tal como *Reviving Ophelia* (Pipher, 1994) o *Real Boys* (Pollock, 1998). Estos libros abordan las formas en que la socialización de género puede influir negativamente en los y las adolescentes.

Finalmente, con respecto al objetivo del supervisado de llegar a ser apropiadamente directivo, el supervisor puede hacer preguntas para ayudar al supervisado a entender su inclinación a usar un enfoque más o menos directivo, y los beneficios y desventajas de estos enfoques. Estas preguntas pueden incluir la influencia del género y la cultura en la comodidad que siente el supervisado siendo directivo. Por ejemplo, un supervisado de color puede descubrir que este aspecto de su estilo está parcialmente influenciado por su preocupación por ser percibido por sus clientes caucásicos y/o mujeres como menos creíble. Un supervisado varón puede reconocer que este aspecto de su estilo está influenciado por la socialización que alienta a los hombres a “tener las respuestas” y a “dirigir”.

Al final del semestre, los supervisores y supervisados se incluyen en un proceso de evaluación mutua. Aunque se encomienda a los supervisores tener un feedback verbal continuo, también se les

da a los estudiantes un formulario de evaluación escrita. Esta evaluación seguramente incluirá un feedback respecto de la atención de los estudiantes al género y la cultura en su trabajo. Los estudiantes también dan a los supervisores un feedback escrito, incluyendo comentarios sobre la atención de los supervisores al género y la cultura durante la supervisión.

Incluir el género y la cultura como un tópico. Congruentes con nuestra expectativa de que los estudiantes incluyan el género y la cultura en su evaluación de y en las intervenciones sobre cada caso, los supervisores intentan incluir estos tópicos durante cada sesión de supervisión. Dado que los estudiantes son alentados a abordar estos tópicos cada vez que completan notas de caso, con frecuencia están concientes de las influencias del género y la cultura sobre el caso. Entonces, casi siempre las conversaciones incluyen sugerencias prácticas para introducir estos tópicos en el consultorio. En este aspecto, los supervisores usarán con frecuencia la Power Equity Guide (Haddock et al., en prensa) para facilitar la discusión y las ideas para la intervención. La Guía puede usarse en la supervisión en una variedad de formas. Por ejemplo, puede completarse para cada caso y guardarse en los archivos de los clientes, usarse para grabar las estrategias de intervención a lo largo de los casos, o usarse como una herramienta de evaluación del desarrollo general del terapeuta.

Investigación

El programa de la facultad usa cuatro métodos básicos para incorporar el género y la cultura a todo lo largo del componente de investigación del programa: (a) dar un taller sobre las críticas feministas y multiculturales y métodos de investigación, (b) comunicar la expectativa de que los temas de género y multiculturales estén incorporados en la investigación de tesis, (c) destacar y criticar estudios de investigación particulares en las clases y en la supervisión, y (d) integrar el género y la cultura en su propia investigación.

Taller de investigación feminista y multicultural. Un miembro del profesorado da un taller para estudiantes graduados que los introduce a la crítica feminista de los métodos de investigación cuantitativa y cualitativa, y revisa las propuestas feministas y multiculturales para los métodos de investigación. Se alienta a los estudiantes a aplicar el material aprendido en este taller para sus proyectos de tesis.

Requerimiento de tesis. A los estudiantes del programa se les requiere una tesis por varias razones, tres de las cuales son relevantes para este trabajo. Primero, adquirir las habilidades para llevar a cabo investigaciones originales les permite llegar a ser mejores consumidores de investigación, por ejemplo, pueden criticar artículos desde un sesgo de género o cultural. Segundo, desarrollar investigación de tesis les permite adquirir un conocimiento profundo sobre un tópico particular. Dado el énfasis de nuestro programa sobre el género y la cultura, muchos estudiantes eligen proyectos directa o indirectamente relacionadas a estos tópicos. De hecho, entre 1995 y 1998, aproximadamente el 75% de los estudiantes llevó a cabo investigación de tesis sobre un tópico directamente relacionado al género o la cultura. En su examen oral, se pide a los estudiantes que aborden consideraciones de género y cultura relacionadas a su tópico de tesis.

Crítica de investigación en clases y supervisión. Uno de los métodos usados por los miembros del profesorado para introducir en sus cursos el género y la cultura es alentar a los estudiantes a criticar la investigación presentada en el curso desde una lente feminista y multicultural. Por ejemplo, los estudiantes pueden preguntar, “¿A qué población se deja afuera en términos de muestreo? ¿Qué población es típicamente usada en las mediciones psicométricas? ¿Qué prejuicios pueden estar informando las preguntas de la investigación o las hipótesis del estudio?”

Incorporar el género y la cultura en la investigación de la facultad. Dado el fuerte compromiso para integrar el género y la cultura en nuestras conceptualizaciones y en el tratamiento de las familias, la investigación de los miembros de la facultad con frecuencia está directamente relacionada con estos tópicos. Cuando no lo está, el género y la cultura son introducidos rutinariamente en la investigación del profesorado.

Servicio

Además de integrar el género y la cultura en su enseñanza, supervisión e investigación, los miembros del profesorado intentan asimismo usar esta experiencia en sus actividades de servicio. Tal compromiso beneficia a la comunidad, permite al profesor desarrollar más su propia conciencia y habilidades, y brinda oportunidades adicionales a los estudiantes. Los profesores han integrado el género y la cultura en sus responsabilidades de servicio en dos formas básicas. Primero, seleccionan individualmente actividades de servicio, tales como pertenecer a un comité e

involucración en la comunidad, que reflejan su compromiso con la promoción de la conciencia del género y la cultura. Segundo, centralizan los principios organizadores del género y la cultura en la operación de la CSU Marriage and Family Therapy Clinic.

Actividades de servicio del profesorado. Hay muchas formas en que los profesores han integrado género y cultura en sus actividades de servicio individual. Por ejemplo, el HDFS Department tiene una fuerte relación con el CSU Women's Program and Studies. Los profesores del HDFS han sido tanto miembros del cuerpo como del comité, y el staff del Women's Programs and Studies brinda a nuestra facultad un apoyo significativo, excelentes recursos de entrenamiento, y oportunidades para la involucración con la comunidad. El director del Programa es actualmente el editor del Journal of Feminist Family Therapy, y otros miembros se desenvuelven en el cuerpo consultor. El director del Programa se ha desempeñado también como presidente de la comisión sobre Women and Gender Equity (Mujeres y Equidad de Género) de la CSU. Los miembros del profesorado y los estudiantes han estado muy involucrados en las oportunidades educacionales comunitarias y universitarias dictando seminarios sobre la integración del género y la cultura en la paternidad, el ambiente escolar y laboral, y las relaciones íntimas de pareja.

Servicios de Clínica. El Programa CSU MFT mantiene la Clínica de la CSU Marriage and Family Therapy (MFT), que brinda servicios de terapia de aranceles bajos a los estudiantes de la CSU y a los miembros de la comunidad. Igual que el Programa, la misión de la clínica es mantener el género y la cultura como principios organizadores en su operación. Más abajo, damos varios ejemplos específicos de los modos en que integramos el género y la cultura en la operación y el ambiente de la Clínica, específicamente en (a) cómo está representada ante la comunidad, (b) servicios especiales ofrecidos, y (c) el ambiente de la Clínica para los clientes y para los terapeutas estudiantes.

Representación de la Clínica. Intentamos comunicar nuestra misión en la representación de la Clínica a la comunidad. Por ejemplo, actualmente estamos en proceso de cambiarle el nombre para ser más inclusivos con los individuos no casados, y gay y lesbianas. Los materiales de marketing de la Clínica (ej., folletos y volantes) comunican abiertamente nuestra misión diciendo: "Estamos dedicados a empoderar a las familias, parejas e individuos para fortalecer sus relaciones, resolver temas problemáticos, y alcanzar el bienestar personal. Estamos comprometidos a crear un ambiente seguro que honre los antecedentes, formas familiares y experiencias diversas. No discriminamos o ni nos negamos a dar servicio a ninguna persona sobre la base de la edad, cultura, etnicidad, género, incapacidad física, raza, religión, u orientación sexual."

Además, el director de la Clínica intenta encontrarse personalmente con los representantes de grupos y agencias varias que atienden a clientes socialmente marginalizados (ej., el centro comunitario gay lesbiano y los grupos de apoyo del campus) para discutir los modos en que la Clínica puede satisfacer mejor las necesidades de los miembros de estas organizaciones.

Programas especiales. La Clínica patrocina programas especiales que son congruentes con su misión. En el programa los estudiantes son alentados y apoyados en el diseño y/o implementación de programas especiales en áreas de interés particulares. Más abajo hay algunos ejemplos de programas especiales que han sido ofrecidos recientemente por la Clínica, varios de los cuales fueron diseñados e iniciados por estudiantes en el programa. El programa premarital de la Clínica resalta la importancia del poder compartido en las relaciones, y provee a las parejas de la información y habilidades necesarias para procurar compartirlo en sus relaciones. La Clínica ofrece también la experiencia Couple's Ropes Course (que está abierto a todas las parejas) [Curso de Reglas de la Pareja]. Este último año, ofrecimos una experiencia de Ropes Course específicamente para parejas lesbianas, y continuaremos ofreciéndola para parejas gay y lesbianas. Adicionalmente, la Clínica –en sociedad con el Lambda Community Center- ofreció un grupo de pareja enfocado en la solución para parejas gay y lesbianas.

Como describió Green (1998), muchos individuos de grupos marginalizados son cautelosos con los servicios terapéuticos debido a percepciones culturales y/o experiencias negativas. Para satisfacer las necesidades de estos individuos, Green (1998) desafió a los terapeutas a ofrecer programas de prevención e intervención comunitarios que tengan una orientación educacional o preventiva. Congruente con esta recomendación, la Clínica (con el departamento HDFS) está siendo sede de "Families at Five" (Familias a las cinco [17 hs.]) – una serie de conferencias mensuales gratuitas para miembros de la comunidad, acompañada con un programa de niños. Cada mes, un profesor del departamento Human Development and Family Studies (Desarrollo humano y estudios de familia) presenta un tópico de interés para las familias, tal como "Criar niños y niñas fuertes y sensibles", "Prevenir el abuso de sustancias adolescente", y "Cuidar a los padres que envejecen". Estos temas son diseñados para incorporar el género y la cultura y para ser inclusivos de y relevantes para miembros de la comunidad con diferentes experiencias.

Ambiente clínico para los clientes. Para los clientes, intentamos comunicar nuestra misión básicamente a través de las conductas del terapeuta, pero también a través de señales ambientales. Por ejemplo, el primer formulario que ven los clientes cuando vienen a la clínica, el Client Information Form (Formulario de información del cliente), incluye la declaración enunciada más

arriba que aparece en todos los materiales de marketing. Más aún, este formulario no asume que los clientes tengan una orientación heterosexual preguntando sobre el "status marital". En su lugar, les pide que indiquen su configuración de relación –hombre-mujer, hombre-hombre, o mujer-mujer. Cada uno de los consultorios está decorado con ilustraciones que describen variadas formas familiares (ej., familias mono parentales, parejas gay y lesbianas) e individuos de procedencia racial diversa. En el consultorio de los niños los juguetes y los libros reflejan familias de antecedentes variados. Por ejemplo, los juguetes incluyen muñecas de varias etnicidades, simulan comidas de variadas procedencias étnicas, y los libros describen familias culturalmente diversas.

Ambiente clínico para los estudiantes. También estamos atentos a que el ambiente de los terapeutas refleje nuestro compromiso para integrar el género y la cultura. Diseñamos posters para la oficina de ellos por cada uno de los cuatro meta encuadres enfatizados en el programa (ej., sistémico, constructivista, feminista, y multicultural). Por ejemplo, el poster de "meta encuadre feminista" delinea los cinco principios de Whipple (1996) que caracterizan un enfoque feminista de la terapia. El poster de "encuadres multiculturales" muestra los principios de este meta encuadre tal como están delineados en *Ethnicity and Family therapy* (McGoldrick, et al., 1996). También tenemos una plancha de corcho para los profesores y los estudiantes para pegar clips de diarios, citas, u otros materiales que pueden ser de interés para los terapeutas familiares. Con frecuencia, esta pizarra contiene materiales que reflejan la evaluación crítica de la sociedad que tienen los profesores y los estudiantes desde una perspectiva feminista y multicultural. Otras formas en que moldeamos nuestro medio-ambiente para reflejar nuestra misión son (a) incluir una sección en el formulario del caso (case note form) para las hipótesis de los terapeutas sobre las influencias del género y la cultura en sus casos, y (b) incluir una sección en dicho formulario que requiere de los estudiantes seleccionar los meta encuadres y las teorías de terapia familiar que fundaron su trabajo en cada sesión. Los estudiantes también prestan atención al mantenimiento de un medio-ambiente equitativo y justo entre ellos, asegurando, por ejemplo, que las estudiantes mujeres no tomen desproporcionadamente la responsabilidad por la limpieza del micro-ondas o de la oficina.

Sumario

Como cierre, es importante notar que este trabajo no proveyó un informe formal o sistemático de las experiencias de los estudiantes de los diversos aspectos del programa. Tal informe está fuera del

alcance de este trabajo. Sin embargo, el feedback del estudiante sobre todos los aspectos del programa es una preocupación principal para el profesorado. Este feedback es buscado regularmente a través de medios formales, tales como evaluaciones de curso y supervisión, evaluaciones de postulantes y entrevistas de salida; aún más, el feedback informal es comúnmente alentado. Este feedback es usado continuamente para mejorar aspectos variados del programa.

En términos generales el tema más predominante del feedback que hacen los estudiantes se relaciona con la integración del género y la cultura a través de todo el programa. Rutinariamente citan esta integración como el aspecto más pronunciado de su aprendizaje y de su éxito como terapeuta. Por ejemplo, algunas de sus expresiones representativas son:

- “Lo sorprendente de este programa no es que los temas de diversidad estén incluidos formalmente en la currícula –porque esto puede ser implementado fácilmente y no implica necesariamente un compromiso personal con esos temas de parte del profesorado. Lo que hizo más impacto en mí es que el medio-ambiente en general y el profesorado en particular están comprometidos con la igualdad y la reducción de las diferencias de poder (debidas a la raza, etnicidad, género, orientación sexual, y SES) (¿). Este compromiso personal de parte del profesorado se exhibe en su investigación y, más significativamente, en las conversaciones de todos los días.”

- “El feminismo ha cambiado mi vida.”

- “El género y la diversidad en la CSU ha cambiado mi visión del mundo, y comprendo cómo las mujeres y las minorías son oprimidas dentro de la cultura dominante. Los beneficios para mis clientes son tremendos porque, como su terapeuta, puedo reflexionar más sobre las experiencias de su vida cotidiana y reducir la culpa por sus circunstancias de vida.”

Experimentamos muy poca resistencia de los estudiantes –tanto hombres como mujeres- con respecto al énfasis que pone el programa sobre el género y la cultura, lo cual creemos que básicamente se debe a tres aspectos de la experiencia de entrenamiento. Primero, los anuncios del programa establecen claramente el énfasis sobre estos tópicos, lo que permite que los estudiantes que están interesados en y/o abiertos a estos tópicos se auto seleccionen dentro del programa. Segundo, es nuestra percepción que el énfasis puesto en la humildad alrededor de los temas de justicia social brinda a los estudiantes un ambiente seguro para el aprendizaje efectivo. Tercero,

debido a que los estudiantes son provistos de una guía concreta para aplicar los principios feministas y multiculturales en su trabajo con los clientes, experimentan rápidamente el poder de integrar estas ideas en el proceso de la terapia con sus clientes. Por lo común esta experiencia da como resultado que los estudiantes quieran aprender más sobre estos tópicos.

Proveer a los terapeutas que se entrenan las habilidades necesarias para integrar el género y la cultura en su práctica de la terapia es un desafío para la mayor parte de los entrenadores. Sin embargo, es un esfuerzo con altos dividendos. Como relató Storm et al, (1997) el proceso es transformador para los profesores, los estudiantes y los clientes del programa. Es nuestra esperanza que los entrenadores de terapia familiar continúen experimentando con y compartiendo ideas para enhebrar el género y la cultura a través del rico tapiz de los programas de entrenamiento de terapia familiar.

Apéndice A

“En-la-caja/Fuera-de-la-caja:” Presentación de ideas

Al presentar la versión modificada de “En-la-caja/Fuera-de-la-caja” (Creighton & Kivel, 1992), el instructor presenta el tópico de la socialización de género y las diferencias de poder basadas en el género. Ella dibuja dos cajas en la pizarra –una está rotulada “femenina” y la otra “masculina”. Se invita a los estudiantes a que hagan una tormenta de ideas sobre rasgos, características, actitudes,

o comportamientos que la sociedad alienta para cada género (ej., conductas “en-la-caja”), y estas descripciones son escritas en la caja apropiada. Por ejemplo, los rasgos “en-la-caja” para las mujeres pueden incluir nutrieute, emocional, pasiva, dependiente, delgada, linda, “casera”. Los rasgos “en-la-caja” para los hombres pueden incluir agresivo, racional, fuerte, independiente, proveedor, musculoso. El instructor pide luego a los estudiantes que describan qué consecuencias experimentan las mujeres y los hombres por dar un paso “fuera-de-la-caja”. Por ejemplo, si una mujer se comporta fuera de la caja, puede ser percibida como desamorada, “perra”, o como “la que lleva los pantalones en la familia”. Los hombres pueden ser rotulados como “gay”, “tímido”, o “débil”. Esto conduce a una discusión profunda sobre el poder y los efectos de la socialización de género. Los estudiantes son invitados a considerar los beneficios y consecuencias de la conducta “en-la-caja” versus “fuera-de-la-caja” en las parejas y las familias. El instructor presenta entonces la forma en la que esta socialización de género refuerza las diferencias de poder entre los hombres y las mujeres. Por ejemplo, describe cómo las conductas “en-la-caja” alientan a la mujer a tener menos que decir sobre aspectos principales de su vida (ej., finanzas y carrera) y alientan al hombre a sentirse abiertamente responsable por el sostén de la familia y menos involucrado en la paternidad y el trabajo doméstico. Se estimula a los estudiantes a ayudar a las parejas a encontrar en la terapia la “caja del género común” en la que puedan interactuar con menos restricciones y conflictos de género. Los ejemplos de conductas de la “caja común” incluyen interdependencia, asertividad, y compartir las responsabilidades importantes de la vida (ej., el cuidado de los niños, el trabajo doméstico).

Referencias

Akamatsu, N.N. (1998). The talking oppression blues: Including the experience of power/powerlessness in the teaching of "cultural sensitivity." In M. McGoldrick (ed.) *Re-visioning family therapy: Race, culture, and gender in clinical practice* (pp. 129-143). New York: Guilford.

Ault-Riche, M. (1988). Teaching an integrated model of family therapy: Women as students, women as supervisors. **Avis, J.M.** (1989). Integrating gender in the family therapy curriculum. *Journal of Feminist Family Therapy*, 1(2), 3-26.

Avis, J.M. (1989). Integrating gender into the family therapy curriculum. *Journal of Feminist Family Therapy*, 1(2), 3-26.

Bailey, Susan McGee (1999). *Tough guise: Violence, media, and the crisis of masculinity*. Northampton, MA: Media Education Foundation.

Brock, G.W. (1994). *Ethics casebook*. Washington, D.C.: American Association for Marriage and Family Therapy.

Butler, S. (1998). *The way home*. Oakland, CA: World Trust.

Cook, E., Warnke, M., & Dupoy, P. (1993). *Gender bias and the DSMIII-R*. *Counselor Education and Supervision*, 32, 311-321.

Creighton, A., & Kivel, P. (1992) *Helping teens stop violence: A practical guide for educators, counselors, and parents*. Alameda, Ca: Hunter House.

Doherty, W.J. (1995). *Soul searching: Why psychotherapy must promote moral responsibility*. New York: Basic Books.

Falicov, C.J. (1995). *Family transitions: Continuity and change over the life cycle*. New York: Guilford Press.

Gilbert, K. (1995). *Marriage and family therapists' use of feminist theory in their clinical practices*. Unpublished master's thesis, Colorado State University.

Goldner, V. (1988). *Generation and gender: Normative and covert hierarchies*. *Family Process*, 27, 17-31.

Goodrich, T.J., Rampage, C., Ellman, B., & Halstead, K. (1988). *Feminist family therapy: A casebook*. New York: Norton.

Gottman, J.M. & Silver, N. (1999). *The seven principles for making marriage work*. New York: Random House.

Gray, J. (1992). *Men are from Mars, Women are from Venus*. New York: Harper Collins.

Green, R.J. (1998a). Race and the field of family therapy. En M. McGoldrick (ed.) *Re-visioning family therapy: Race, culture, and gender in clinical practice* (pp. 93-110). New York: Guilford.

Green, R.J. (1998b). Training programs: Guidelines for multicultural transformation. En M. McGoldrick (ed.) *Re-visioning family therapy: Race, culture, and gender in clinical practice* (pp. 111-128). New York: Guilford.

Haddock, S.A. (1995). *A content analysis of AAMFT Master Series tapes: A feminist perspective*. Unpublished master's thesis, Colorado State University, Fort Collins.

Haddock, S.A., Zimmerman, T.S., & MacPhee, D. (in press). The power equity guide: Attending to gender in family therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*.

Hardy, K.V. & Laszloffy, T.A. (1998) The dynamics of a pro-racist ideology: Implications for family therapists. En M. McGoldrick (ed.) *Re-visioning family therapy: Race, culture, and gender in clinical practice* (pp. 118-128). New York: Guilford.

Hardy, K.V., & Laszloffy, T.A. (1995). The *cultural genogram*: Key to training culturally competent family therapists. *Journal of Marital and Family Therapy*, 21, 227-238.

Helmeke, K.L. (1994). Fostering a safe atmosphere: A first step in discussing gender in family therapy training programs. *Contemporary Family therapy*, 18, 503-519.

Holcomb, B. (1998). *Not guilty: The good news about working mothers*. New York: Scribner.

Huber, C.H. (1994). *Ethical, legal, and professional issues in the practice of marriage and family therapy*. New Jersey: Prentice Hall.

Kilbourne (1987). *Still killing us softly*, Cambridge, MA: Cambridge Documentary Films.

Lerman, H., & Porter, N. (1990). *Feminist ethics in psychotherapy*. New York: Springer Publishing Company.

Leslie, L.A., & Clossick, M.L. (1992). Changing set: Teaching family therapy from a feminist perspective. *Family Relations*, 41, 256-263.

Leslie, L.A., & Clossick, M.L. (1996). Sexism in family therapy: Does training in gender make a difference? *Journal of Marital and Family therapy*, 22(2), 253-269.

MacPhee, D., Kreutzer, J.C., & Fritz, J.J. (1994). Infusing a diversity perspective into human development courses. *Child Development*, 65, 699-715.

MacPhee, D., Oltjenbruns, K.A., Fritz, J.J., & Kreutzer, J.C. (1994). Strategies for infusing curricula with a multicultural perspective. *Innovative Higher Education*, 18, 289-309.

McGill Roberts, J. (1991). Sugar and spice, toad and mice: Gender issues in family therapy training. *Journal of Marital and Family Therapy*, 17(2), 121-132.

McGoldrick, M. (1998) *Re-visioning family therapy: Race, culture, and gender in clinical practice*. New York: Guilford.

McGoldrick, M., Giordano, J., Pearce, J.K. (1996). *Ethnicity and family therapy*. New York: Guilford.

Mun Wah, L., & Foo, A. (1994). *The Color of Fear*. Oakland, CA: Stir-Fry Seminars.

Nelson, T.S. (1991). Gender in family therapy supervision. *Contemporary Family Therapy*, 13, 357-369.

Nutt, R.L. (1991). Family therapy training issues of male students in a gender-sensitive doctoral program. En M. Bograd (Ed.), *Feminist approaches for men in family therapy* (261-266). New York: Haworth Press.

Papp, P., & Imber-Black, E. (1996). Family themes: Transmission and transformation. *Family Process*, 35(1), 5-20.

Pipher, M. (1994). *Reviving Ophelia: Saving the selves of adolescent girls*. New York: Ballantine Books.

Pollack, W. (1998). *Real Boys: Rescuing our sons from the myths of boyhood*. New York: Random House.

Rabin, C. (1996). *Equal partners, good friends: Empowering couples through therapy*. New York: Routledge.

Reid, E., McDaniel, S., Donaldson, C., & Tollers, M. (1987). Taking it personally: Issues of personal authority and competence for the female in family therapy training. *Journal of Marital and Family Therapy*, 13, 157-165.

Schwartz, P. (1994). *Love between equals: How peer marriage really works*. New York: Free Press.

Sirles, E.A. (1994). Teaching feminist family therapy: Practicing what we preach. *Journal of Feminist Family Therapy*, 6(1), 1-18.

Soloman, A. (1992). Clinical diagnosis among diverse populations: A multicultural perspective. *Families in Society*, 73(6), 371-377.

Storm, C.L. (1991). Placing gender in the heart of MFT masters programs: Teaching a gender sensitive systemic view. *Journal of Marital and Family Therapy*, 17, 45-52.

Storm, C.L., York, C.D., & Keller, J.G. (1997). A genderist philosophy transforms an MFT program. *The American Journal of Family Therapy*, 25, 151-168.

Taggart, M. (1985). The feminist critique in epistemological perspective: Questions of context in family therapy. *Journal of Marital and Family therapy*, 11, 113-126.

Weiner, J.P., & Boss, P- (1985). Exploring gender bias against women: Ethics for marriage and family therapy. *Counseling and Values*, 30, 9-23.

Werner-Wilson, R. (2000). *Simulated therapy experience: An experiential exercise to facilitate transition to clinical work and sensitivity to gender, power, and diversity*. Manuscript submitted for publication.

Werner-Wilson, R., Price, S., Zimmerman, T.S., & Murphy, M. (1997). Client gender as a process variable in marriage and family therapy: Are women clients interrupted more than men clients? *Journal of Family Psychology*, 11(3), 373-377.

Wheeler, D., Avis, J.M., Miller, L.A., & Chaney, S. (1986). Rethinking family therapy education and supervision: A feminist model. En M. McGoldrick, C. Anderson, & F. Walsh (Eds.), *Women in families: A framework for family therapy* (pp. 135-151). New York: Norton.

Whipple, V. (1996). Developing an identity as a feminist family therapist: Implications for training. *Journal of Marital and Family Therapy*, 22, 381-396.

Zimmerman, T.S., Haddock, S.A. McGeorge, C., & Holm, K. (October, 1999). Beyond Mars and Venus: Analyzing self-help books from a feminist perspective. Annual *American Association for Marriage and Family Therapy Conference*. Chicago, Illinois.

Zimmerman, T.S., Holm, K., & Starrels, M. (1999). *A feminist analysis of self-help bestsellers for improving relationships: A decade review*. Manuscript submitted for publication.