

LA SUPERVISIÓN DESDE UNA POSTURA POSMODERNA

Publicado en. Psicología Iberoamericana. Vol,7, No. 3 Junio 1999 pp.68-76

Margarita Tarragona Sáez*

"Pensamos que nosotros, nuestros estudiantes y nuestros clientes, estamos constantemente convirtiéndonos en lo que todavía no hemos sido..."

-Harlene Anderson y Harry Goolishian (1990)

Resumen: Este trabajo describe algunas de las características de la supervisión desarrollada desde una postura posmoderna, contrastando sus premisas con las de la supervisión basada en un paradigma moderno. Se discuten las implicaciones de una epistemología construccionista en cuanto a la definición y el objetivo de la supervisión, la jerarquía y el saber, la naturaleza del aprendizaje del oficio de terapeuta y el trabajo en supervisión con equipos. Finalmente se presentan algunas descripciones de la experiencia de la supervisión posmoderna desde el punto de vista de los supervisados.

Descriptores: supervisión, posmodernidad, modernidad, construccionismo social, diálogo, equipo reflexivo.

Introducción: Modernidad , Posmodernidad y Psicoterapia.

Durante el último cuarto del siglo XX y en particular en la última década, la crítica posmoderna ha tenido un gran impacto en las disciplinas sociales, en la psicología y en la psicoterapia, especialmente dentro de la terapia familiar . Harlene Anderson (1997) ha señalado que el término "posmoderno" se refiere a una crítica, no a una época histórica, ni a un modelo o "técnica" psicoterapéutica. Esta crítica se centra en un cuestionamiento sobre la naturaleza del conocimiento, el cómo conocemos y ha puesto en duda la posibilidad de "aprehender" la realidad directamente, tal cual es. Propone, en cambio, que nuestra definición de la realidad es construída a través de un consenso lingüístico.

Gergen (1990) comenta que una forma útil de entender la posmodernidad es contrastándola con la modernidad, la visión del mundo que ha predominado en occidente durante el siglo XX: La perspectiva **moderna** se basa en una epistemología positivista que supone que existe una realidad separada del observador, susceptible de ser conocida de manera objetiva. La idea de La Verdad como algo accesible a través del método científico es parte central de esta epistemología. Desde esta perspectiva el conocimiento es visto como un "espejo" de la realidad y el lenguaje es entendido como representacional, es decir, su función es dar una representación correcta del mundo (Anderson, 1997).

Las psicoterapias ubicadas dentro de esta tradición moderna, suponen que el terapeuta es un observador objetivo, que posee un conocimiento experto sobre la naturaleza humana (Anderson, 1997) Este conocimiento privilegiado resulta en una

relación jerarquizada, ya que el terapeuta "sabe más" que el cliente: sabe lo que "realmente" le está pasando a éste y sabe como "deben ser" las personas y las relaciones humanas. Anderson (1997) y Gergen (1991) subrayan que el lenguaje de la psicoterapia dentro del discurso moderno es un lenguaje de déficit y que la terapia puede ser vista como una tecnología para "componer" personas defectuosas.

Por otra parte, la perspectiva **posmoderna** postula que el conocimiento está construido socialmente, que no podemos tener una representación directa del mundo, sólo podemos conocerlo a través de nuestra experiencia de éste.(Anderson, 1997) La posmodernidad está informada en gran medida por la teoría de la construcción social, que propone que siempre miramos a través de algún tipo de "lente": nuestras teorías, cultura, momento histórico, género, etc. (Hoffman, 1990) . Los construccionistas dicen que "vivimos en un mundo simbólico, en una realidad social que mucha gente construye conjuntamente, pero que se vive como si fuera el mundo "real" objetivo." (Truett Anderson, 1990, p.xi) Desde esta perspectiva , el lenguaje no representa a la realidad, sino que la **constituye**. Hoyt (1998) señala que "conocemos" y "comprendemos" a través de nuestros sistemas de lenguaje, que el lenguaje es más que un medio para transmitir información, pues le da forma a nuestra consciencia y estructura nuestra realidad.

Una de las ideas centrales de la crítica posmoderna es la existencia de una multiplicidad de "voces" o de realidades humanas. Truett Anderson (1990) señala que la gente puede tener no sólo distintas opiniones políticas o creencias religiosas, sino ideas muy diferentes sobre asuntos "básicos " como lo que es el "yo", la identidad personal, el tiempo o el espacio. Gergen (1990) ilustra cómo hoy en día, gracias a la facilidad para transportarnos y comunicarnos, cada vez estamos más conscientes de la diversidad de visiones del mundo que existen. Esto debilita muchas de nuestras "certezas" y al mismo tiempo abre nuevas posibilidades de ser y de entender el mundo.

Dentro de la psicoterapia, la crítica posmoderna ha cuestionado las premisas tradicionales sobre la naturaleza de las personas, los problemas y de la relación terapéutica. Han surgido numerosas terapias con diferentes nombres: construccionista, constructivista, narrativa, colaborativa, postestructuralista, centrada en soluciones, reflexiva...Friedman,(1996) agrupa a los terapeutas que trabajan desde estas perspectiva como "terapeutas constructivos" y los describe de la siguiente manera:

"El terapeuta constructivo:

- ***Cree en una realidad construida socialmente.***
- ***Enfatiza la naturaleza reflexiva de la relación terapéutica en la que el cliente y el terapeuta co-construyen significados mediante el diálogo o la conversación.***
- ***Se aleja de las distinciones jerárquicas hacia una oferta de ideas más egalitaria en la que se respetan las diferencias.***

- ***Se mantiene empático y respetuosos ante el predicamento del cliente y cree en la capacidad de la conversación terapéutica para liberar aquellas voces historias que han sido suprimidas, ignoradas o no tomadas en cuenta previamente.***
- ***Co-construye los objetivos y negocia la dirección de la terapia, colocando al cliente en el "asiento del conductor", como experto en sus propios predicamentos y dilemas.***
- ***Busca y amplifica las habilidades, fortalezas y recursos y evita ser un detective de la patología o reificar distinciones diagnósticas rígidas.***
- ***Evita utilizar un vocabulario de déficit y disfuncion, reemplazando la jerga de la patología (y la distancia) con el lenguaje cotidiano.***
- ***Est'a orientado hacia el futuro y es optimista respecto al cambio.***
- ***Es sensible a los métodos y los procesos utilizados en la conversación terapéutica. "***

(Friedman, 1996, p.450-451, citado en Hoyt, 1998, p.3)

La Supervisión Moderna y Posmoderna.

La postura descrita por Friedman (1996) para la psicoterapia se extiende a la supervisión. Las mismas premisas en cuanto a la multiplicidad de realidades, la naturaleza constitutiva del lenguaje y la importancia del diálogo guían a un supervisor "constructivo".

Antes de discutir en detalle la supervisión posmoderna, examinemos brevemente los supuestos que comparten muchos modelos de supervisión "modernos". Tras revisar numerosas publicaciones sobre el proceso de supervisión, Bobele, Gardner y Biever (1995) concluyen que los modelos de supervisión basados en una epistemología moderna tienen ciertos puntos en común: 1) se considera que el desarrollo de los terapeutas se da en fases o etapas relativamente predecibles; 2) se enfatiza la adquisición de habilidades terapéuticas específicas como resultado de la supervisión; 3) generalmente se considera que es necesario un proceso de terapia personal como requisito para el proceso de entrenamiento y supervisión y 4) frecuentemente se ve al supervisado como un aprendiz, a quien el supervisor acoge bajo su ala para que aprenda el arte de la terapia.

Los objetivos implícitos y explícitos de la supervisión modernas serían: guiar al estudiante a través de una secuencia predecible de etapas, ser tutores en el desarrollo de habilidades clínicas o técnicas específicas, ser "coaches" en los procesos de desarrollo personal de los supervisados, familiarizar al supervisado con las clasificaciones y categorías diagnósticas y fungir como tutor durante un periodo de "aprendiz" por parte del supervisado. (ibid)

Los mismos autores mencionan cómo las ideas del construccionismo social cuestionan muchos de los supuestos de la supervisión tradicional y ofrecen un marco socio-construccionista para la supervisión:

1. Los significados no son estáticos e inamovibles, sino que son el producto de interacciones sociales a través del tiempo.
2. Se enfatiza el intercambio de ideas y significados en la conversación.
3. Los significados son transitorios, siempre están "en proceso".
4. Adoptan la postura de "no conocer" propuesta por Anderson y Goolishian, "lo experto está en la forma en la que se conduce la conversación, no en la habilidad para transmitir un venerable cúmulo de información" (Bobebe, Gardner y Biever, 1995 p.16)

Características de la supervisión desde una postura posmoderna.

La definición y objetivos de la supervisión: Anderson y Goolishian (1990) ven el proceso de entrenamiento, al igual que el proceso terapéutico, como una actividad dialógica, una exploración conjunta. Para estos autores, el "sistema de entrenamiento" o "sistema de supervisión" es un tipo de sistema generador de significados o un sistema de lenguaje, en el que el supervisor y el supervisado crean significados a través de sus conversaciones.

El objetivo de este sistema de supervisión **no** es corregir errores del trabajo del supervisado, sino el crear un contexto que permita que se desarrollen nuevos significados y que permitan el aprendizaje y el cambio. La responsabilidad del supervisor es crear y facilitar un proceso en el que los entrenados puedan ampliar sus opciones para conceptualizar y manejar el problema al que se enfrenta (ibid).

Bobebe, Gardner y Biever (1995) ven la supervisión como un proceso colaborativo, aún cuando los participantes tengan diferentes niveles de experiencia. No presuponen que el supervisor tiene acceso a información privilegiada acerca de la terapia, del cliente o del supervisado. Aspiran a crear un ambiente que permita el diálogo entre el supervisor y el supervisado. La supervisión es "una oportunidad para entender de qué manera los supervisados entienden la situación terapéutica" (p.18) Los supervisores se esfuerzan por encontrar maneras de compartir la perspectiva del terapeuta, pues no suponen que el supervisado comparte su perspectiva teórica, de la misma manera que no asumimos que los clientes comparten los puntos de vista del terapeuta.

Michael White (1997), uno de los creadores de la terapia narrativa, señala que la supervisión narrativa tiene como objeto ayudar al terapeuta a romper con "conversaciones internalizadas" sobre la terapia, que tienden a ubicar las dificultades en su propia identidad o en la identidad de sus clientes. Este tipo de supervisión se centra en entrevistar al terapeuta, centrándose en su experiencia para explorar las habilidades y conocimientos que habían sido dejados de lado dentro de una visión negativa de sí mismo.

Foco de la supervisión: Anderson y Goolishian, (1990) proponen que el foco del entrenamiento está en el proceso del diálogo, más que en corregir al supervisado o al cliente. Desde su perspectiva hay un cambio de énfasis de la supervisión, que va

de un énfasis en el conocer con certeza, a un énfasis en el continuo y cambiante proceso del diálogo. Advierten que lo que se confunde con "certeza" realmente es solo un tipo de vocabulario, el vocabulario técnico que nos empuja a comprender a nuestros clientes desde el lenguaje de los estereotipo y el pre-conocimiento.

Bobele, Gardner y Biever (1995) comentan que frecuentemente la supervisión tradicional consiste en la búsqueda de una categoría correcta o diagnóstico para clasificar al cliente o al supervisado, basados en modelos normativos de psicopatología en el caso del primero y en modelos normativos sobre el desarrollo profesional, en cuanto al segundo. Para estos autores, en cambio, uno de los objetivos en la supervisión es evitar el uso de etiquetas normativas o de patología, pues tiende a limitar las posibilidades de ampliar significados. Preguntan, por ej. "Qué de esta familia o individuo es distinto de lo que la teoría y la investigación nos dicen?" Se interesan en aquello que ha funcionado bien tanto para los clientes como para los supervisados.

Postura ante el "saber" y la jerarquía: Del mismo modo que proponen que el terapeuta se acerque al cliente desde una postura de "no conocer", ya que el cliente es el experto en su propia vida, Anderson y Goolishian (1990) proponen que el supervisor sea el que "no sabe" y el supervisado el que "sabe", ya que el estudiante es el experto en el "problema"(lo que quiere aprender) y la forma en la que el supervisor puede serle útil. Es decir, el supervisor no presupone lo que el estudiante quiere aprender y considera que el estudiante puede ser un "agente" activo.

Los autores proponen que el supervisor debe de tener una actitud de mucha curiosidad y necesidad de saber más, en lugar de comunicar opiniones teóricas y expectativas preconcebidas sobre el supervisado y el problema. Le otorgan una importancia central al punto de vista y las opiniones del supervisado. Esta posición implica una clara reducción de la jerarquía del supervisor sobre el supervisado, lo que puede presentar un dilema para el supervisor. White (1997) señala que el término "super- visión" evoca una relación jerárquica en la que la visión de uno está por encima de la del otro. Comenta que algunos autores han propuesto el término "co-visión" como una mejor alternativa, pero a él no le gusta pues este término oculta que de hecho hay una relación de poder en la que el supervisor tiene ciertas responsabilidades éticas que no son recíprocas. Para él es importante que en proceso de la supervisión se pueda hablar y "deconstruir" esta relación de poder.

Bobele, Gardner y Biever (1995) reconocen que por definición existe un diferencial de jerarquía entre supervisor y supervisado, ya que con frecuencia el supervisor tiene que escribir evaluaciones o sugerir formas de conducirse en la sesión; además el contexto profesional, legal y social crea jerarquías entre el "estudiante" y el supervisor. Aún así, los autores enfatizan que como supervisores psmodernos, aspiran a reducir lo más que se pueda las consecuencias limitantes de una relación jerárquica. "No pensamos que por el hecho de tener más experiencia y conocimiento sobre la terapia y la supervisión, las ideas del supervisor sean necesariamente más

útiles que las de los otros o que el supervisado deba de seguir forzosamente las sugerencias del supervisor" (p.17) Estos autores mencionan que con frecuencia presentan sus ideas a los supervisados en un lenguaje tentativo que permite la inclusión de otras ideas y que la multiplicidad de voces presente en el equipo ayuda a reducir las diferencias percibidas en cuanto a experiencia y "poder" en la supervisión.

Naturaleza del aprendizaje:

Anderson y Goolishian (1990) dicen: "No creemos que el hacer terapia sea algo que se pueda enseñar. Sí pensamos que hacer terapia es algo que eminentemente se puede aprender" Para ellos, aprender a ser terapeuta es aprender a participar de la mejor manera posible en un proceso de expansión y creación de significados. Parten de la base de que uno no puede cambiar a otra persona, solamente se puede cambiar a uno mismo.

Estos autores han señalado que "los modelos tradicionales de supervisión implican que los supervisores son los expertos que enseñan o imparten su experiencia profesional a un terapeuta novato. Estos modelos enfatizan el aprendizaje a través de la instrucción o el "modelaje", lo que pone al estudiante en un modalidad pasiva de receptor. En estos modelos de supervisión el objetivo es el dominio de una serie de técnica o intervenciones.

Anderson y Goolishian (1990) piensan que el rol del supervisor **no** es enseñar lo que sabe acerca de qué hacer y cómo hacerlo, sino ser un recurso, un catalizador para el aprendizaje.

Uno de los elementos centrales de la supervisión posmoderna es la colaboración o co-construcción entre el supervisado y el supervisor. Bobele, Gardner y Biever (1995) han observado que generalmente, los supervisados tienden a retener mejor aquellas ideas en cuyo desarrollo han participado. Comentan que con mucha frecuencia las intervenciones sugeridas por el supervisor a través del interfono durante la sesión no funcionan porque estas ideas no fueron construidas en colaboración con el supervisado.

La supervisión como diálogo: Para Anderson y Goolishian (1990), el concepto de diálogo es central para cualquier sistema generador de significados. El supervisor debe de estar constantemente en diálogo con el supervisado y consigo mismo. Cuando en vez de diálogo se da un monólogo, una idea o narrativa monopoliza la conversación y éste es poco productivo. A veces, el supervisor y el supervisado se pueden enfrascar en dos monólogos paralelos que intentan promover su propia idea dominante. Los autores sugieren que algunos "señales" que le pueden indicar al supervisor que se ha colapsado el diálogo serían: sentirse frustrado con un supervisado, favorecer las ideas u opiniones de un supervisado sobre las de los demás, tener demasiada curiosidad sobre una idea o un evento por demasiado tiempo, suponer demasiado pronto que se sabe cuál es el problema y cuál debe de

ser la solución, que a uno le "caiga mal" el supervisado o culpar a la ineptitud o personalidad del supervisado si un caso no va bien.

La auto-supervisión consiste en entablar un diálogo interno. Anderson y Goolishian (1990) postulan que en este diálogo interno, el supervisor constantemente intenta crear espacio para otras ideas y para las ideas de otros. Por ejemplo, uno podría preguntarse: "Si le presentara esta situación de 'atoramiento' en la terapia uno de mis colegas, ¿qué tipo de preguntas me haría, qué le interesaría saber?" O el supervisor puede intentar resumir el caso desde el punto de vista imaginario del supervisado.

Trabajo con equipos: En la terapia familiar existe una larga historia del uso de equipos durante la supervisión, especialmente para la "supervisión en vivo" (Fisch et al. 1982; Selvini-Palazzoli et al., 1978; Madanes, 1984; Hoffman, 1981)) Generalmente los miembros del equipo observan junto con el supervisor la entrevista conducida por el terapeuta y hacia el final de la sesión hay un receso en el que el terapeuta, el supervisor y el equipo diseñan una intervención para "devolverle" a la familia.

Los supervisión posmoderna le ha dado un giro diferente al trabajo con equipos, Bobele et al. (1995) describen que en su trabajo los recesos durante la supervisión en vivo están menos enfocados a diseñar una intervención y más bien dedicados a tener un "lluvia de ideas" que pueda serle útil al supervisado y a los clientes.

La supervisión posmoderna valora la multiplicidad de voces y perspectivas que un equipo puede ofrecer. Muchos supervisores han adoptado el uso del equipo reflexivo, una modalidad de trabajo creada por Tom Andersen en Noruega (Andersen, 1991) cuya principal característica es que los miembros del equipo **dialogan en presencia de los clientes**, no tras un espejo o a "sus espaldas".

Se puede usar el equipo reflexivo no sólo como parte de la conversación con los clientes, sino como una forma específica de supervisión en la que un integrante del equipo entrevista al terapeuta y los otros ofrecen sus reflexiones. Davidson y Lusardi (1991) describen ejemplos de este tipo de trabajo. Al entrevista al supervisado se le puede preguntar, por ej: "¿qué te hizo querer discutir este caso?", "¿qué dilemas estás enfrentando en tu trabajo con esta persona/familia?", "¿cómo entiendes estos dilemas?" Tras la entrevista, los miembros del equipo ofrecen sus ideas (de una forma tentativa y no crítica) y posteriormente el terapeuta puede comentar sobre aquéllas que le hayan parecido interesantes.

Anderson y Goolishian (1990) piensan que el contexto de supervisión ideal estaría conformado por un grupo de terapeutas con distintos grados de experiencia. Proponen trabajar con equipos en un sentido más amplio que el equipo de supervisión tradicional, constituido por los mismos integrantes, que se reúnen por un tiempo determinado y trabajando en Cámara de Gessell. Para ellos, el equipo es un concepto abierto, sus integrantes pueden variar y con frecuencia tienen

"terapeutas visitantes", es decir, terapeutas que visitan alguna sesión, participan en la conversación terapéutica entre el cliente y su terapeuta y también conversan con el terapeuta frente al cliente.

Experiencias de los supervisados.

La mayor parte de la literatura sobre supervisión está escrita desde la perspectiva del supervisor. Así como en las terapias posmodernas se ha enfatizado la importancia de escuchar las voces de los clientes, desde la supervisión posmoderna se subraya la importancia de las voces de los supervisados y existe una incipiente literatura desde esta perspectiva. Por ejemplo, Anderson y Rambo (1988) describen una experiencia de supervisión desde el punto de vista tanto de la supervisora (Anderson) como de la supervisada (Rambo). Al describir la experiencia en el grupo, Ann Rambo dice:

" En esta atmósfera de aceptación y neutralidad, fui capaz de discernir, aunque fuera vagamente, realidades alternativas a mi constructo inicial rígido" (p.64) "Por sí mismo, el comprometerse a ver más de una visión "correcta" de la realidad le ayuda al terapeuta a mantenerse abierto a las perspectivas de los clientes, de las personas que nos los refieren y posiblemente de otros...para generar opciones nuevas y más creativas para el sistema, más que tratar de convertir a todo el mundo a la forma "correcta" de verlo. La consciencia de la propia participación en la co-creación de una realidad compartida en cualquier relación es algo muy útil en cualquier contexto" (p.67)

London y colaboradores (1999), de la Maestría en Psicología Clínica con Énfasis en Terapia Familiar y Socioconstruccionismo de la Universidad Nacional Autónoma de México, describen sus experiencias en el proceso de supervisión desde la perspectiva de supervisoras y supervisados. Tanto supervisoras como estudiantes describen las etapas que vivieron al pasar de una supervisión más directiva y vertical a otra más colaborativa y horizontal. Los alumnos de la UNAM comentan sobre su experiencia como supervisados:

" las relaciones entre los integrantes del equipo, incluyendo a las supervisoras, se tornaron más horizontales. Todas las voces empezaron a tener el mismo peso, y aumentó la participación y el respeto por las diferentes visiones. También, se detectó el estilo particular de cada terapeuta aprovechando sus recursos en beneficio de los casos clínicos.

Fue un proceso de aprendizaje significativo que transformó nuestra visión del mundo en múltiples visiones, lo cual a su vez impactó tanto nuestro estilo terapéutico como nuestra vida personal, favoreciendo en nosotros el desarrollo de múltiples habilidades, latentes y manifiestas, como terapeutas. Se diluyeron nuestras certezas pero aprendimos que inevitablemente al conversar encontraríamos ideas o relatos alternativos lo cual implicó también una constante renovación de nuestro conocimiento y creatividad."

Creo que esta renovación del conocimiento y la creatividad es uno de los mejores indicadores de una supervisión exitosa.

Bibliografía.

Andersen, T. (1991). El equipo reflexivo. Diálogos y diálogos sobre los diálogos. Barcelona: Gedisa. 1994.

Anderson, H. (1997). Conversation, language, and possibilities. A postmodern approach to therapy. Nueva York: Basic Books.

Anderson, H. y Goolishian, H. (1990) Supervision as Collaborative Conversation: Questions and Reflections. En Brandau, H. (Ed.) Von der supervision zur systemischen vision. Salzburg. Otto Muller Verlag.

Anderson, H. y Rambo, A. (1988) An experiment in Systemic Family Therapy Training: A Trainer and a Trainee Perspective. Journal of Strategic and Systemic Therapies. Vol.7, No.1, pp.54-70.

Bobele, M; Gardner, G. y Biever, J.(1995) Supervision as Social Construction. Journal of Systemic Therapies. Vol.14, No.2. pp.14-25.

Davidson y Lusardi (1991) Reflecting Dialogues in Supervision and Training. En Andersen, T. (Ed.) (1991) The Reflecting Team. New York, Norton. pp.143-156.

Fisch ,R; Weakland, J.H. y Segal, L. (1982) La Táctica del Cambio. Barcelona. Herder

Friedman, S.(1996) Couple's Therapy: Changing Conversations. En Rosen, H. y Kuehlwein, K.T. (eds.) Constructing Realities:Meaning Making perspectives for psychotherapists.(pp.413-453). San Francisco. Jossey-Bass.

Gergen , K. (1990) The Saturated Self. Basic Books, New York.

Hoffman,L. (1990) Constructing Realities:An Art of Lenses. Family Process, 29, pp.1-12.

Hoffman, L. (1981) Foundations of Family Therapy. New York, Basic Books.

Hoyt, M.F. (Ed.) (1998) The Handbook of Constructive Therapies. San Francisco. Jossey-Bass.

London, S.; Quintal R.; Díaz J.A.; Martínez, R.; Lemus R. ;Quiroz, C. y Punsky, I.(1999). La Experiencia de Supervisión desde las Voces de los Supervisados:Una Propuesta Posmoderna. Trabajo presentado en el VII Congreso Nacional de Terapia Familiar, México, D.F. Oct.1999.

Madanes,C. (1984) Behind the One Way Mirror. San Francisco. Jossey-Bass.

Selvini- Palazzoli, M; Boscolo, L.;Cecchin, G. y Pratta, . (1978) Paradox and Counterparadox. New York, Jason Aronson.

Truett Anderson,W. (1990) Reality Isn't What It Used to Be. San Francisco. Harper Collins.

White, M. (1997) Narratives of Therapists' Lives. Adelaide.Dulwich Centre Publications.

* Doctora en Psicología, Universidad de Chicago.Co-fundadora y docente, Grupo Campos Elíseos, México, D.F. Profesora en la Maestría en Terapia Familiar, Universidad de las Américas,México, D.F. Miembro de la Asociación Mexicana de Terapia Familiar.