

Septg

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE
PSICOTERAPIA Y TÉCNICAS DE GRUPO

BOLETÍN
29



BOLETÍN
29

Dibujo portada: M^a Jesús Bernal Acuña

LA ESPONTANEIDAD ABRE LOS LÍMITES

Las corrientes marinas, los vientos y la fauna conectan al medio físico y geográfico con el ser humano.

El Mar Cantábrico se abre al Océano Atlántico igual que el Mediterráneo se comunica con él a través del Estrecho de Gibraltar. El Mar de Alborán limita al Oeste con las columnas de Hércules y por ellas entra en el Océano Atlántico.

El viento de Levante nos arrastra a pasear por aceras de rosetas que terminan en nuestro próximo encuentro que huele a azahar.

Ati Bernal

Edita: Guil Bozal, Rocío; Guil Bozal, Ana; González Fernández, Silvia
Sociedad Española de Psicoterapia y técnicas de grupo.

Maquetación y producción: Fenix Editora

info@fenixeditora.com

ISSN: 1133-1593

SEPTG. SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PSICOTERAPIA Y TÉCNICAS DE GRUPO

Fundada en 1972 | Miembro de la Asociación Internacional de
Psicoterapia de Grupo I.A.G.P. | CIF: G78.486.313
Presidente de honor Joan Palet i Oartí (fallecido 9 de enero de 2010)

Presidencia

Cristina Martínez-Taboada Kutz

Vicepresidencia

Ernesto González de Mendibil

Secretaría

Luis Palacios Araus

Vicesecretaría

Francisca Vargas Real

Tesorería

Mercedes Hidalgo Rebollo

Vocalía de Prensa

M^a del Rocío Guil Bozal

Vocalía Zona Norte

M^a Esther Zarandona de Juan

Vocalía Zona Centro

Elisa Lóñez Barberá

Vocalía Zona Sur

Silvia González Fernández

Vocalía Zona Este

Maria Palacin Lois

Vocalía de Formación

Ana Guil Bozal

Presidentes anteriores:

A. Gallego Meré, José Luis Martí-Tusquets, José Luis Moreno Chaparro, Luis Cabrero Avila, José Luis Lledó Sandoval, Roberto Inocencio Biangel, Pablo Falcón Alonso, Francisco del Amo del Villar, Enrique Alonso Espiga, Hanne Campos, Ignacio Rodríguez de Rivera, Mercè Martínez i Torres, Maite Pi Ordoñez, Concha Oneca Eransus

Estimados miembros de la SEPTG,

Queremos aprovechar este espacio que nos brinda el Boletín para dar a conocer nuestra andadura y objetivos como Junta Directiva más allá de las personas que lo componemos.

Somos conscientes de todo el legado que hemos recibido de Juntas anteriores. Ha sido un trabajo ímprobo llegar hasta aquí. Sólo gracias a la generosidad de sus participantes durante treinta ocho años sostenemos una Sociedad que es la más antigua de España en Psicoterapia y Técnicas de Grupo. Una Sociedad abierta que ha dado y da cabida a todas las tendencias teóricas y conceptuales que sirven para dar significado al quehacer grupal. A veces se centran en la persona, en su componente intrapsíquico, en su lectura corporal, en la expresión de sus dificultades y puntos energéticos, mientras que otras se incidirá más en lo relacional, en la significación del conjunto, o en los movimientos transaccionales interpersonales que lo sustentan. Hoy no podemos olvidar el análisis intergrupal en el que las diferentes culturas con sus valores y tradiciones ponen pesos, a veces extraordinarios, de estereotipos y prejuicios. Todas y cada una de las tendencias tienen un lugar en la SEPTG desde el respeto, la discusión flotante y la aceptación de los diferentes .

Obviamente este recorrido no ha sido fácil, pero seguimos haciendo *camino al andar*.

Durante este año nos hemos reunido en dos ocasiones de modo presencial en Madrid junto con los organizadores del Simposium de Valencia. Paralelamente hemos trabajado arduamente y de manera comprometida en nuestro grupo on-line. Hemos contado con la ayuda inestimable de Patxi del Amo como responsable de la web, a través de la cual la Junta anterior colabora eficazmente dando respuesta a las dudas que se plantean.

Por todo ello, hemos considerado relevante centrar nuestros esfuerzos en objetivos que estructuran a nuestra Sociedad como metas y que figuran en sus estatutos. Ellos han sido nuestra fuente de inspiración en esta Junta 2010-2011 y los hemos resumido en tres:

A) **Atender y desarrollar la Asociación en todas las vertientes posibles:** financiera, de hermanamiento y colaboración con otras Asociaciones.

B) **Cuidar a los miembros y simpatizantes.** Hemos reiterado la necesidad de utilizar un único listado de socios y de actualizar los e-mails y el resto de los datos.

Se ha dado la bienvenida formal a los nuevos socios.

Se han revisado los datos de las encuestas de satisfacción realizadas por los socios por correo y durante la última asamblea.

Decidimos hacer un reconocimiento cordial y explícito a los socios que llevan apoyando este proyecto desde hace más de 25 años.

C) **Hacer más visible públicamente la SEPTG.**

Llevamos la representación de la SEPTG a la reunión de CAO A (Organización de Asociaciones afiliadas a la Asociación Internacional de Psicoterapia de Grupos y Técnicas Grupales-IAGP) en San Diego (USA) y en Aguas de Lindoia (Brasil). Concha Oneca y yo misma hemos aceptado la co-responsabilidad frente a CAO A, especialmente en su caminar hacia el Congreso Internacional 2012 en Colombia.

Participamos en la jornada de estudio de la AETGA (Asociación Europea Transcultural de Grupo Análisis) en Bilbao 2011.

Queremos enviar una vez al mes una *tarjeta electrónica* o mensaje breve anunciando eventos o noticias que pudieran interesar a los asociados.

Bueno, estos son algunos de los temas que han ocupado nuestro espacio mental y afectivo en estos meses pero somos conscientes de que muchas cosas quedan pendientes, y de que muchas interrogantes quedan por responder. ¿Por qué no hay más participación en los talleres, presentaciones o reuniones de Zona que se convocan? ¿Cómo podríamos acercarnos a los jóvenes profesionales que están buscando su lugar y su entrenamiento en otros foros? ¿De qué manera podemos intercambiar nuestros conocimientos si no escribimos sobre nuestras experiencias (en Árbol en el Boletín, etc.)? ¿Sería conveniente desarrollar temas concretos sobre los que interactuar para potenciar el interés, la comunicación y el intercambio?

En un momento de tanta inquietud y sufrimiento social surgen temas recurrentes en torno a las catástrofes, a la mujer, a la inmigración por señalar algunos.

¿Podríamos como Asociación intercambiar ideas y puestas en acción que nos permitan colaborar y ponernos a disposición como expertos en situaciones puntuales?

Quizás debamos reflexionar conjuntamente sobre nuestras metas como Asociación, sobre nuestra implicación, o sobre la saturación en nuestros ámbitos de trabajo que hace esperemos sobre todo Apoyo más que Colaboración. Quizás el ser conscientes de ello puede llevarnos a mejorar la calidad de nuestros encuentros y desarrollo en un futuro.

Esta Junta está abierta a cualquier sugerencia u opinión que pueda llevarnos a reflexionar, a mejorar y a seguir dibujando nuestra función como Asociación carismática, cuestionadora e inclusiva, que trabaja en y sobre grupos por que es consciente de su importancia para ayudar y comprender mejor el entramado complejo que nos rodea.

Cristina Martínez-Taboada
como portavoz de la Junta Directiva 2010-11

Índice

Homenaje a Juan Campos

CRISTINA MARTÍNEZ-TABOADA, MAITE PI , CONCHA ONECA: Homenaje a Juan Campos: <i>El tejedor de redes</i>	13
MAITE PI ORDÓÑEZ: Juan Campos, <i>El tejedor de redes</i>	19

Aportaciones realizadas en el marco del XXXVIII Symposium que tuvo lugar en Valencia del día 31 de marzo al 3 de abril de 2011:

ISABEL PIÑÓN ESCURA: La espontaneidad reflejo de la expansión emocional del ser humano	27
ESTHER ZARANDONA DE JUAN: ¿Necesita límites la espontaneidad?.....	35
BEATRIZ MIRALES: Palabras y silencios: ¿Qué hacemos con las fronteras?.....	64
M ^a PILAR GONZÁLEZ: La espontaneidad y sus límites en la expresión creativa.....	74
ANA GUIL BOZAL: Aproximaciones a la Espontaneidad	75
M ^a JESÚS BERNAL ACUÑA y ANTONIO SÁNCHEZ ALARCÓN: Aire libre	76
ROCÍO GUIL BOZAL, INMACULADA SÁNCHEZ OSSORIO, CARMEN VÁZQUEZ DOMÉNHUEZ y JOSÉ MIGUEL MESTRE NAVAS: Porque le llaman a amor cuando quiere decir... ..	91
INMACULADA SÁNCHEZ-OSSORIO. ROCÍO GUIL BOZAL. CARMEN VÁZQUEZ DOMÍNGUEZ. JOSÉ MIGUEL MESTRE NAVAS: El Amor Romántico no tiene Género ¿o sí?.....	108
CARMEN VÁZQUEZ DOMÍNGUEZ, INMACULADA SÁNCHEZ OSSORIO, ROCÍO GUIL BOZAL y JOSÉ MIGUEL MESTRES NAVAS: Legislación versus calidad educativa.....	121
C. MARTÍNEZ DE TABOADA KUTZ y M. J. MERA LEMP: “Adolescentes latinoamericanos inmigrantes: construcción de identidad y percepción emocional”	134
SILVIA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ: Grupos virtuales y espontaneidad.	136
JOAN VÍLCHEZ: Taller de ComuniCación.	141
LUIS PALACIOS ARAUS y ESTHER ZARANDONA DE JUAN: El miedo y la espontaneidad.	142
GREGORIO ARMAÑANZAS: Espontaneidad, sabiduría y sus carceleros.	143
SUSANA VOLOSÍN y MERCEDES HIDALGO: El con-vivir y sus límites.....	144

CONCHA ONECA Y FRANCISCO DEL AMO: Tu mirada... y yo.	148
JOSEFINA CERVERA Y HANNE CAMPOS: Espacio y Tiempo, la posibilidad de ser..."	150
M ^a CONSUELO CARBALLAL BALSAL Y M ^a ASUNCIÓN RAPOSO RODRÍGUEZ: El puzle como límite de mi espacio espontáneo.	151
CRISTINA MARTÍNEZ-TABOADA, JOSEFINA CERVERA, ERNESTO GLZ DE MENDIBIL MAITE Pi: Haciendo camino al andar: <i>Significando el grupo Septg hacia LAGP-Colombia</i>	152
DAVID GARCÍA DíEZ: Psicoterapia Emocional de Integración Cuerpo Mente.....	153
ISABEL GARCÍA FRANCO: Al encuentro con mi propia espontaneidad	154
JOSÉ DAVID ACOSTA: Explorando la Espontaneidad: Comunicación Emocional en el Momento Inmediato.....	155

Presentación de Libros

Josefina Sanz Ramón: LA FOTOBIOGRAFIA.	156
---	-----

Aportaciones realizadas en el marco del XXXVII Symposium de la SEPTG. Bilbao, del 6 al 9 de Mayo de 2010.

SUSANA B. VOLOSÍN SEXER: Crisis y resiliencia entre los exiliados Ruandeses.	159
SUSANA BEATRIZ VOLOSÍN SEXER: De Crisis a Crisálida: En los orígenes de la creación grupal.	164
CONCHA ONECA ERANSUS Y FRANCISCO DEL AMO DEL VILLAR: Ptha, el dios de los espacios intermedios. Pasando a mejor vida. Una alegoría para pensar en los cambios.	166

Artículos Originales

JULIA SÁNCHEZ NÚÑEZ Y MARÍA TERESA PI ORDÓÑEZ: Formas de afrontar las crisis. Un acercamiento desde la teoría del apego.	171
---	-----

Homenaje a
JUAN CAMPOS

EN MEMORIA DE JUAN CAMPOS

Homenaje a Juan Campos:

EL TEJEDOR DE REDES

10 Edición Jornadas Internacionales de Grupo - Grupos entre Mundos y Culturas
CRISTINA MARTÍNEZ-TABOADA, MAITE PI, CONCHA ONECA,

Intentar evocar como merece a una persona como Juan Campos a la que se ha conocido y admirado, de la que se ha aprendido e incluso con la que se ha discrepado no es fácil. Por ello, presentamos algunas pinceladas de su trayectoria, a través de sus escritos, y de la mano de aquellos que mejor le conocieron y velaron por su saber.

El intento de estructurar la información nos llevó a la definición de persona que asociamos rápidamente a Juan. El concepto griego de *prosopon* en el que persona se asocia a máscara y también a sonar a través de algo y a un hacer resonar la voz.

Creo que Juan tuvo las dos acepciones, *SONÓ* a través de su pasión por la vida, por el psicoanálisis y por su posterior descubrimiento de los Grupos que le llevó a ejercer como Grupoanalista prestigioso, y respetado, así como a su fervor por ser historiador de sus grupos de referencia, el archivador de semblanzas, como él mismo solía denominarse, mientras recogía con mimo los retazos que habían conformado el pasado, sin olvidar su proyección grupal hacia el futuro. Un porvenir que visionaba siempre de la mano de la comunicación y de la interacción y que para Juan se hizo realidad con la tecnología e Internet. Su visión innovadora le hizo promover redes telemáticas que posibilitaran la reflexión del grupo por los grupos, en y entre los grupos. Por ello, en sus inicios, fue un colaborador del denominado Paper Group, como un modo de grupo grande escrito que posteriormente se convirtió en revista en 1980 (Group Analysis International Panel and Correspondence (GAIPAC) en su vinculación íntima con Foulkes.

El archivador incitó sin descanso, a veces con menos éxito del que hubiera deseado, tejer redes que traspasaran las diferencias y construyeran una metaconexión intergrupal e intercultural. Fue un promotor de las relaciones entre

Homenaje a Juan Campos

las visiones americanas y europeas del tratamiento de la salud mental y de los diversos posicionamientos ante el Grupoanálisis.

Su entusiasmo además le llevó a ‘RESONAR su voz’ alta, clara, y con acento catalán, en todas las circunstancias de su vida. Allá donde él estuviera, pesara a quién pesara, impaciente hasta el último momento, manifestando su interpretación valiosa de la comprensión de la historia de los grandes grupos en torno al Grupoanálisis. Desde el Grup d’Anàlisi de Barcelona que fundó junto con otros colegas en 1989 en Barcelona, la Asociación Española de Psicoterapia y Técnicas de Grupo SEPTG, la Asociación Internacional de Psicoterapia de Grupo – IAGP, o, la Asociación Grupo Analítica - GAS. Siempre leal a sí mismo, colaborando con Hanne su compañera de camino vital y profesional, sin olvidar a sus mentores, a sus colegas, a sus grupos de relación, y, a sus adeptos. No era el tipo de hombre que pueda sentirse cómodo en un grupo a menos que sepa de dónde viene y cuál son sus fines.

Desde 1951 compaginó el estudio, la docencia y la práctica privada del Psicoanálisis y el Grupoanálisis con la aplicación a las actividades asistenciales, docentes, de investigación y consultoría, así como el desarrollo de diversas asociaciones profesionales. Psicoanalista con ideas innovadoras. Incomprendido en ocasiones, adelantado en otras muchas. Fue miembro del comité de docencia de la Asoc. Española de Neuropsiquiatría, Doctor en Medicina, Profesor asociado de Sociología en la facultad de Ciencias Económicas y Catedrático asociado de Educación Médica en la facultad de Medicina, (Marquez, 2007) Formador en Master especializados para profesionales en Grupoanálisis como la OMIE Juan fue una vocación tardía. Se hizo médico porque quería ser cirujano, pero como él puntualizaba, cirujano de cuerpos no de la mente ni de almas. Consideraba que se hizo psiquiatra por accidente. Había emigrado a Venezuela, estaba en paro y mientras revalidaba el título de médico encontró trabajo en el Psiquiátrico. Allí fue como empezó su residencia en el 54 y su afición a las psicoterapias. Volvió a Europa con ánimo de completar su formación en Londres donde había conseguido una beca del British Council.

Fue posiblemente de los primeros en Europa en seguir un entrenamiento formal en psicoanálisis individual y análisis grupal simultáneamente, lo que le llenaba de orgullo. Quizás, siga siendo hoy el único en haberse graduado en ambos programas el mismo día y en una misma ceremonia (1963). Fue indicación de Foulkes , uno de sus grandes maestros con el que mantuvo una relación afectuosa y cercana, que siguiera el Programa en psicoterapia analítica grupal

Homenaje a Juan Campos

que a finales de los años cincuenta se iniciaba en el Postgraduate Center for Psychotherapy, todavía llamado for Mental Health. (Campos, 2007). Tradujo y prologó el libro “Psicoterapia Grupo–Analítica: Método y Principios” en la versión para Latinoamérica (Foulkes, 1981).

Por ello, tenía una vinculación profunda con el Psicoanálisis a la vez que una visión sistémica grupal. En su Contribución a la mesa redonda “El psicoanálisis hoy”, en las Jornadas de Homenaje al cincuentenario de la muerte de Sigmund Freud, de 1989 hablaba de la relación con “su Freud” y “su Psicoanálisis” así como su entendimiento de lo grupal. ‘Su Freud’ había nacido de la familiaridad con sus escritos y “su Psicoanálisis” como proceso y como producto de lo que él había aprendido de sus maestros, colegas, alumnos y pacientes. Juan era médico y psiquiatra PERO entendía bien que el todo no es igual a la suma de sus partes y que no se puede explicar el todo por analogías a partir de lo que le ocurre al individuo. (Norte De Salud Mental no 29 • 2007). En este marco de referencia presentó su comunicación Del sueño de Irma al sueño de Mira. mostrando como un sueño representa un intento de comunicación multinivel con uno mismo, con la persona o grupo de personas a quien se les explica la evocación y, finalmente, con el mundo, en la medida que cumple una función de difusión cultural cuando se comparte públicamente.

Asistió al nacimiento del Grupoanálisis en España. Fue en el III Congreso Mundial de Psicoterapia de Barcelona 1958 en el que entra en contacto con la psiquiatría catalana y en el que de paso conoce a quienes serían sus maestros en el extranjero. Asistieron lo que el denominó los VIP’s de los grupos. Foulkes organizó un Symposium de Group Análisis, donde habló de la formación que se impartía en su unidad del Maudsley, y presentaron trabajos Betelheim, Pat de Maré, Helen Durkin y S. R. Slavson que pontificó sobre “Lo que es y lo que no es psicoterapia de grupo” y en la sección de psicodrama Moreno dio una conferencia sobre “Psicodrama y existencialismo”, seguida por una demostración práctica del llamado “Psicodrama didáctico”. El evento le marcó de modo indeleble su trayectoria profesional ya que incentivó más su interés en aquello que el denominaba el “gusanillo del grupo”

Definió un concepto interesante: el “plexus profesional del terapeuta”. en los años sesenta en una Conferencia sobre Tendencias actuales en psicoterapia de grupo después de su paso por Londres. Consideraba que la influencia en la formación en base a las diferentes tendencias teóricas, transmisoras de estilos en psicoterapia grupal, generaba una impronta indeleble en los profesionales.

Homenaje a Juan Campos

Dichas corrientes diferirían si provenían de Inglaterra o Estados Unidos. En este sentido también en la actualidad se sorprendía de lo poco que habían cambiado con los años la función del análisis didáctico en la formación.

Como complemento abogaba por otra forma más cercana a los “seminarios de contratransferencia”, conducidos como un grupo donde profesionales, se reunían para discutir problemas de su rol como terapeutas. El creía que dichos grupos eran más eficaces pues se disminuía el uso de intelectualizaciones y racionalizaciones favoreciendo la sinceridad, y el intercambio productivo

Para Juan El Grupo Análisis era un procedimiento para estudiar grupos y el comportamiento de los humanos en sus aspectos sociales. Un método de investigación, una teoría y una forma de terapia que cabe ser aplicada a individuos sanos o enfermos, a grupos primarios o secundarios, a organizaciones sociales de mayor o menor complejidad y ello con fines terapéuticos, de formación, de aprendizaje o de solución de problemas. Le gustaba aproximarse a la ‘cuadratura del círculo’ y comprendía ese espacio social como un modo de articular la mejora y el cambio de las personas. Por ello escribía (Aiguablava (1995): el hombre es un ser que nace, vive, enferma y muere en grupo, en consecuencia, ‘debe’ ser el propio grupo quien le cure.

Juan pensaba en términos de sistemas abiertos. Para él la comunicación y la interacción entre el todo y las partes, entre los elementos -los individuos- y el todo -la sociedad-, constituyen el foco de su análisis grupal. “El lugar donde, la psicología y la sociología se encuentran”.

Fue un alma Mater de la SEPTG Sociedad española de Psicoterapia y Técnicas de Grupo e impulsó su afiliación a la IAGP desde los años 80, Escribió un ensayo pionero en 1998 en el intento de una organización de grupo de escribir su propia historia como grupo. “Recuerdos, Olvidos y Reminiscencias, o la SEPTG y sus viejas historias.”, fue un volumen editado por Hanne Campos con ocasión del 25 aniversario de la SEPTG.

Fue Archivero Honorario de la Asociación Internacional de Psicoterapia de Grupo IAGP a la que estuvo Asociado desde su fundación en el V Congreso de Zurich en 1973. Malcolm Pines presidente, del Comité Organizador del siguiente congreso, amigo y cómplice intelectual, le invitó a formar parte del comité local. Juan entendió que la IAGP nacía de dos tipos de asociaciones de grupo, con dos máximos responsables Moreno y Slavson que ya en 1951 proyectaban con entusiasmo la constitución de una Asociación paraguas libre

Homenaje a Juan Campos

de dogmas paradigmáticos como abrigo para todo tipo de orientaciones y métodos grupales además de abierta al mundo.

Propuso escribir lo que se denominó “La historia de la IAGP: hechos y hallazgos/A History of the IAGP: Facts and Findings” en castellano e inglés. Pines, Bategay, y otros se entusiasmaron con la idea y quedaron en reunirse sobre el tema en el Congreso de Amsterdam (1989). Invitó entre otros a E. Foulkes y a Schützenberger, a presidir con él. Fue un panel con trabajos escritos que sin embargo no se leyeron pues el Comité Científico suspendió el taller. Esa decisión tuvo una gran repercusión pues aunque hubo una interacción intensa con el público, no tuvo el eco posterior deseado. Para esto hubo que esperar a que se socializara Internet.

Juan editó su trabajo años después en papel y en Internet, en inglés y en castellano, y comenzó con una cita de Nietzsche que le permitía confesar lo difícil que se le hacía “intentar escapar del propio marco autobiográfico”. Este libro fue presentado al congreso de Londres en 1998 y subido a la Web para el congreso de Jerusalén en 2000. Pudo encontrar en el espacio cibernético la libertad para editar lo que había quedado frustrado, y, en sus colaboradores de Group d’análisi de Barcelona su gran apoyo para publicar sus reflexiones (Campos, Mir, Martínez, 2000, 2004, 2007).

Internet le permitió reescribir la “historia de la vida de un grupo” entendiéndola desde su contexto institucional. Fue un modo de endulzar los tiempos de una jubilación prematura que como él confesaba le había llevado a sobrevivir a un cáncer que le invadió cuando ni siquiera había cumplido los setenta años.

Adelantado a su época luchó por introducir las nuevas tecnologías y las impresionantes posibilidades de comunicación por Internet. El “Foro de Grupo Análisis en castellano” fue uno de sus logros.

Juan tuvo una cosmovisión compleja, consciente de todo lo que quedaba por hacer. Su mirada era escéptica, tierna a su manera, y, rigurosa intelectualmente. Siempre guardó su independencia, sonando y resonando en los demás, buscando modos de surcar con su nave espacial de www.grupoanalisis.org en las honduras del ciberespacio. De hecho, la Organización sigue conectada con otras en su esperanza de contribuir en un Proyecto transdisciplinario que en su día planeó la UNESCO de ir Hacia una cultura para la Paz (Campos, 1998)

Finalmente, retomando sus palabras hablando de Foulkes podemos decir que Juan dejó de existir como había vivido. Pensando, trabajando, conectado con

Homenaje a Juan Campos

grupos y tejiendo redes. Él ya no se encuentra entre nosotros, pero no nos ha abandonado. Su obra continúa, su contribución está presente en este sistema de comunicaciones y de personas en interacción -en esta matrix grupal - que es lo que constituye la esencia del Grupoanálisis y de la Septg.

Gracias Juan por haber existido

Cristina Martínez-Taboada
Granada, Mayo 2010

JUAN CAMPOS, EL TEJEDOR DE REDES

MAITE PI ORDÓÑEZ. GRANADA, MAYO DE 2010

Mi primer encuentro con Juan Campos fue en abril de 1986, en unas Jornadas que se celebraron en Perpignan sobre “La Història de la Psicoanàlisi als Països Catalans”. Entonces no le conocía y, la verdad es que no le conocí, únicamente coincidimos y quizá hablamos, pero no lo recuerdo. Por aquel entonces yo trabajaba en el Institut Pere Mata de Reus y estaba en formación. Francesc Tosquelles supervisaba la institución y la formación continuada. Un pequeño grupo le acompañábamos. Años más tarde supe que él también estuvo allí. Oí y hable con muchas personas de las que olvidé el nombre y después me las he ido encontrando a lo largo de mi carrera profesional. Tres años más tarde asistí por primera vez al Symposium de la SEPTG y empecé a conocerle un poco más. Mi primera impresión fue la de que era un hombre apasionado con los grupos y queriendo ir siempre más allá. A veces demasiado para la postura que yo tenía entonces, hasta que compartimos una tarea. Fue en la organización del XII Symposium de la SEPTG, en Aiguablava (Girona).

Hasta entonces en la organización del Symposium existía un coordinador de la organización y un coordinador de la ponencia. El primero se encargaba de la sede, la divulgación, las inscripciones...etc. Y el segundo de la parte científica. Se dio la coincidencia de que en Mérida, donde se celebró el anterior Symposium, se nombró a dos personas de la misma zona para coordinar las dos partes del mismo. Mercè Martínez y yo misma. Enseguida, y ahí Juan tuvo mucho que ver, decidimos que lo íbamos a organizar en grupo. Se convocaron reuniones a las que asistieron personas de la zona este, pero también de otras zonas y de la primera reunión, celebrada en Zaragoza, surgió el cañamazo sobre el que se iba a crear el Symposium. Llevaba por título “El grupo como espacio formativo para la salud”. El resultado fue la creación de un espacio de encuentro en el que la mayoría de personas que asistieron se sintieron bien compartiendo conocimientos, comidas, cantos y emociones.

Juan tuvo siempre al grupo como protagonista, era un ferviente defensor del trabajo conjunto, del intercambio entre pares como forma de enriquecerse

Homenaje a Juan Campos

mutuamente y crecer como terapeutas. Luchó para conseguir que personas que no podían asistir a nuestros encuentros presenciales pudieran participar de ellos a través de la red y, más allá, para seguir compartiendo entre los encuentros. Ahí empezó su tarea de “Tejedor de redes”. Esas redes sociales tan necesarias para sentirnos humanos perteneciendo a un grupo. El tema de estas Jornadas es Emigración, familia y cultura: La competencia intercultural del Grupo. El proceso migratorio nos muestra como pueden evolucionar y funcionar los grupos en su búsqueda de identidad individual y grupal. Una de las características de las personas que emigran es el duelo por el grupo que han dejado, el sufrimiento del desarraigo y lo rápido que buscan en el país de acogida a las personas de su grupo, creando lo que desde nuestra visión son los guetos, pero que seguramente desde el suyo es un mecanismo de supervivencia que les ayuda a no perder su identidad. Parece que la primera necesidad sería mantener su identidad y, de entrada, eso sólo pueden proporcionarlo los semejantes. Vivo en un pueblo en el que en los años 60 del siglo pasado llegaron muchos emigrantes de un pueblo de Jaén, unos se llamaban a otros e iban llegando, todos se instalaban en el mismo barrio y muchos de ellos siguen viviendo en él. Ahora están integrados en el pueblo y llegan los nuevos migrantes procedentes de África. También se agrupan y demasiado a menudo les criticamos por ello, olvidando que es una tendencia natural del ser humano.

Juan también emigró y pudo vivir en su propia carne este fenómeno. Él contaba que había emigrado 3 veces: La primera a Venezuela, la segunda a Inglaterra y EEUU y la tercera fue cuando volvió a España. Dejó un pequeño escrito sobre ello:

“El nómada, el emigrante, el que va y viene, es aquél que no está satisfecho con el lugar donde nació; tampoco con las circunstancias en que la sociedad le coloca. Intenta, de alguna manera, cambiar el destino que le marca haber nacido en un momento, en una familia, sociedad, cultura determinadas. Ha habido muchas personas así y sigue habiéndolas. Como los magrebíes y subsaharianos, que se juegan la vida cruzando el Estrecho de Gibraltar en patera, cuando su objetivo es tan solo entrar en la sociedad de los blue jeans, en la cultura de la globalización, de poder hincar el diente a lo que se reparten los ricos. Una de las observaciones que pude hacer en América, no solamente cuando estaba, sino también después con la gente que se quedaba, es que el español siempre está pensando en volver. Si vuelve se está siempre preguntando por qué volvió. Una vez emigrado, emigrado para siempre. Lo más difícil a mi entender, y de eso entiendo algo, es re-inmigrar a los orígenes. Resulta que cuando

Homenaje a Juan Campos

vuelves a un sitio que era tu sitio, ese sitio ya no está, porque se ha movido, “el agua del río que va a parar a...” no es la misma... Además, tú ya no eres tampoco el mismo que eras: te convertiste en marciano.”

Esas son sus palabras. Él contaba lo difícil que le fue volver después de haberse estado formando en Londres y Nueva York. Llegó con grandes proyectos y llevó a cabo muchos de ellos, siendo pionero en muchos campos, pero tuvo también decepciones, pues la sociedad aun no estaba preparada para algunos de los cambios que él proponía, sobretodo en la Universidad.

¿Cómo llegó Juan a ser el “Tejedor de Redes”?

Nació el día de San Jorge de 1928 en Barcelona. Cuando llegó la hora de entrar en la Universidad, decidió estudiar Medicina y Cirugía. Su deseo entonces era ser cirujano. En 1948 entró en un grupo de estudios y ejerció de tutor en los colegios mayores del Opus Dei, del que se convirtió en miembro numerario hasta 1958. Fue su primera experiencia grupal, según contaba. Se licenció en Medicina en 1951 y más tarde se doctoró en la Universidad de Madrid. En 1954 emigró por primera vez, a Venezuela, enviado por el Opus y adquiriendo la nacionalidad. Es allí donde tuvo sus primeras experiencias en el mundo de la psiquiatría, trabajando en el Hospital Psiquiátrico de Caracas donde fundó un servicio de Revisión Médico-Psicológico Escolar. En 1957 regresó a España, donde pasó un año trabajando como profesor asistente de Psicología Médica en la Universidad de Sevilla y siendo co-fundador de la primera escuela empresarial de España, el IESE.

En 1958 volvió a emigrar, esta vez a Inglaterra, donde fue asistente clínico en el Maudsley. Es allí donde conoció a Foulkes, trabajando para él y Kräupl-Taylor y formándose como terapeuta de grupos. También allí conoció a la que sería su esposa, Hanne. Entre 1959 y 1963 viajó a EEUU y siguió formándose en el Postgraduate Center for Mental Health de Nueva York en psicoterapia, psicoanálisis y terapia de grupo. Se analizó con Burton Pfeffer, un psicoanalista freudiano e hizo terapia de grupo con Asya Kadis y Helen Durkin. Su proyecto de graduación con Maria Fleischl fue The living room, a social therapeutic club, creado y desarrollado junto a dos colegas. También escribió Puentes entre el psicoanálisis, la terapia de grupo y la psiquiatría, a partir de su experiencia en Psiquiatría comunitaria.

En 1963 volvió a España con el objetivo de introducir y consolidar el grupoanálisis. A partir de ahí inició su cruzada en pos de la consolidación de la terapia de grupo en España a través de su trabajo en el Hospital de Niños de San Juan

Homenaje a Juan Campos

de Dios, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad a distancia... etc. y de la participación, fundación o colaboración en diversas sociedades científicas. En 1970 participó en la reunión pre-fundacional de la SEPTG, la sociedad donde yo le encontré y me permitió conocerlo.

Mi conocimiento de él creo que fue más personal que profesional, para mí fue un consejero, un amigo... Tuvimos pocos intercambios teóricos. Le escuchaba en las reuniones de la SEPTG, en los Symposiums, participé en grupos que él coordinaba junto con otro Joan, Joan Palet. Desde Aiguablava ellos dos solían coordinar un grupo conjuntamente en todos los symposiums, lo llamábamos el Grupo de Juan y Joan. Tenían estilos distintos, pero complementarios. A los dos les recuerdo con gran cariño, Juan se fue hace más de un año y Joan nos dejó hace unos meses, casi en el aniversario de la muerte del primero. Me gusta imaginar que los dos siguen haciendo grupos dondequiera que estén.

Juan era una persona que defendía sus ideas por encima de todo. Cuando inició la aventura cibernética, empezando a tejer redes, estaba entusiasmado. Hacía proyecciones de futuro en que todos nos podríamos comunicar entre todos, participar en los encuentros desde la distancia, mantener líneas de estudio y reflexión a través de la red... Para la SEPTG la aventura empezó en 1998, en el Symposium de Sitges (Barcelona), un poco antes creó la lista de grupoanálisis que aun existe.

Cuando, por su enfermedad, vio limitada su movilidad mi impresión es que la red le ayudaba a vivir. Fue cuando yo lo sentí más activo buscando comunicarse y luchando por crear puentes. Los años fueron pasando y su sueño no acababa de cumplirse: En las listas de grupoanálisis y de la SEPTG se producían intercambios, pero muchos eran personales. Cuando eso pasaba llegaba un momento en que se enfadaba y reclamaba que hubiera más intercambio a nivel profesional, de experiencias grupales, de formulaciones teóricas... Yo me sentía como una niña a la que pillan en falta y a veces me enfadaba. Entonces se producía un silencio prolongado, hasta que alguien, a veces el mismo Juan, hacía una intervención del tipo: "La lista está muerta" y volvía a resurgir, aunque creo que no acababa de ser de su gusto. La verdad es que me preguntaba porqué cuando los intercambios eran personales hablando de cumpleaños, de salidas, paisajes, momentos mágicos... los miembros empezábamos a compartir creo que con alegría, y cuando se producía una intervención más teórica o de experiencia profesional, podía seguir una, dos personas, y se acabó. Aun me lo pregunto. Si analizamos el contenido de los mensajes de las listas de dis-

Homenaje a Juan Campos

cusión creo que es un fenómeno que se repite, no siempre, pero casi siempre. Parece que tenemos más necesidad de intercambios personales que de intercambios teóricos. Sería un buen tema para reflexionar. De todos modos sé que nunca perdió la esperanza. También fue el impulsor de la lista de intercambio de la Conferencia de Barcelona de la IAGP en 2008, fue una lista que sirvió de caldeamiento y que creo que ayudó al ambiente que se creó en el momento del encuentro y también acercó a las personas que no pudieron asistir.

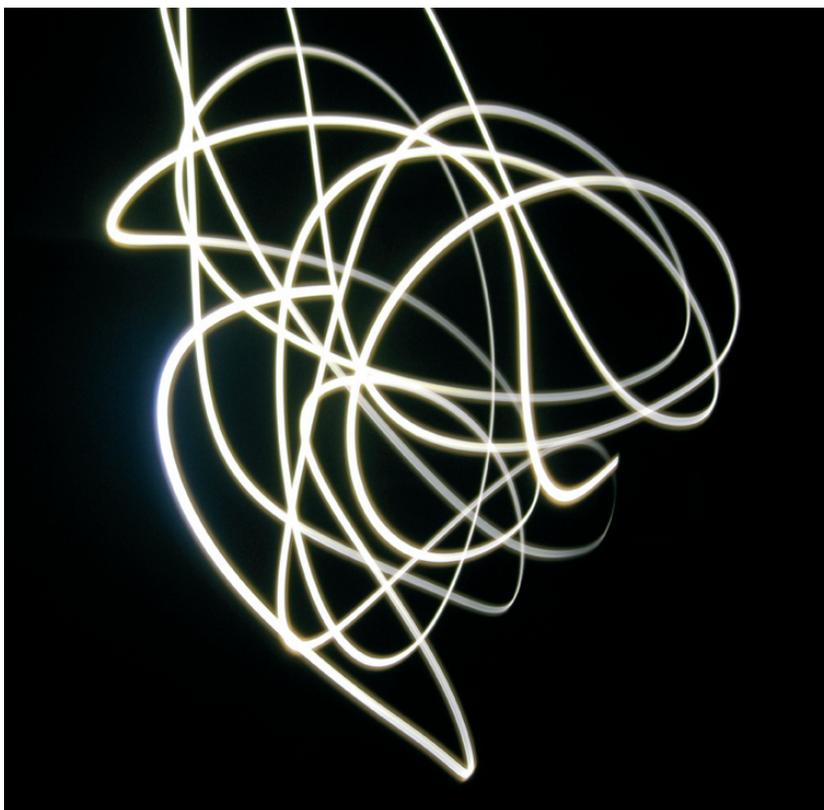
Una vez escribió basándose en un fragmento de *La Vida es Sueño* de Calderón de la Barca:

Y me pregunto yo
¿En qué sueña un terapeuta de grupo
Cuando ve su hora llegar?
Y comprueba que, por más que piense,
Por más que diga,
Por más que haga,
El mundo que le tocó vivir, no cambia,
Ni va a cambiar
¿Se convierte el sueño en pesadilla?
O, basta con que siga con él soñando un pequeño grupo
Y lo que en grupo soñó,
Por el grupo y con el grupo
Se hará realidad.

Eso es lo que puedo transmitir de Juan como persona, una gran persona y un gran profesional.

Aportaciones realizadas
en el marco del
XXXVIII Symposium
Valencia del 31 de marzo al 3 de abril de 2011

La *Espontaneidad* y sus límites



LA ESPONTANEIDAD REFLEJO DE LA EXPANSIÓN
EMOCIONAL DEL SER HUMANO

ISABEL PIÑÓN ESCURA

Miembro del Instituto Wilhelm Reich de Valencia,
Centro de Intervención en Psicología Clínica. Formación e investigación en Psicoterapia
Emocional de Integración Cuerpo-Mente. Sexología y Clínica Psicósomática.
Psicoterapia de Pareja, de Grupo y Comunicación Humana
Correo electrónico: isabelar@institutowilhelmreich.es
www.institutowilhelmreich.com

RESUMEN

La espontaneidad es lo que permite al sujeto expresar sus emociones y sentimientos, es dar a conocer el hecho de que uno está vivo, que está pulsátil y lleno de energía. Lamentablemente, lo anteriormente descrito lo vemos únicamente en los niños, aunque no siempre, y poco en los adultos.

Debemos entender el término espontaneidad partiendo de la definición del diccionario: “adjetivo que nos habla del propio movimiento”, pero ampliándolo con la teorización de Wilhelm Reich que lo define como “lo vital, lo pulsátil, lo cargado de energía, sin rigideces”. Pero no por ello es algo que no ha sido pensado, o no sentido. De ese modo no solo se encuentra en la mente del psicoterapeuta o del paciente, sino también en su propio cuerpo, contenedor de los sentimientos y de las emociones.

El trabajo clínico tanto individual como grupal contiene en su cura la capacidad del paciente de recuperar la espontaneidad; (esto último es lo propio del ser humano), pero también introduce la capacidad de poner límites y contención a un exceso de espontaneidad.

Si consideramos el límite como aquello que pone lindero, término, fin, entenderemos entonces que se trata de algo sano, y necesario en cuanto que forma parte de lo humano, pero también de la propia vida y, como no, de la cultura. Los límites son necesarios porque no siempre conviene estar en modo expansivo. Si han de estar presentes en nuestras vidas también lo habrán de estar en los espacios psicoterapéuticos. La espontaneidad, pues, ha de estar atravesada por los límites, a fin de darle un sentido adecuado a nuestra existencia. Pero cuando hablamos de límites, ¿de qué estamos hablando y de quién?.

La Espontaneidad y sus límites

Antes de que comience la exposición de mi comunicación, quiero agradecer a la organización de la SEPTG que me da este tiempo para hablar, en general, y dentro de un “espacio grupal psicoterapéutico”, de la espontaneidad y sus límites.

Para empezar deberíamos definir la espontaneidad. Según el Diccionario Ilustrado Sopena de la Lengua Española espontaneidad es un: adjetivo que nos habla de voluntario y de propio movimiento, que se produce sin cultivo o sin cuidados del hombre.

De las cuatro definiciones que el Diccionario Manual de la Lengua Española Vox de Larousse Editorial, en su edición del 2007, hace sobre la espontaneidad recogemos únicamente las dos primeras:

1. Que es natural y sincero en el comportamiento o en el modo de pensar.
2. Se aplica a la persona que se comporta o habla dejándose llevar por sus impulsos naturales y sin reprimirse por consideraciones dictadas por la razón.

Estas definiciones, nos vienen bien como punto de partida, pero no de llegada, para desarrollar mi comunicación. Surge la duda, no obstante, de: ¿a quién nos estamos refiriendo al hablar de la espontaneidad y los límites? ¿A los pacientes, a los psicoterapeutas, o quizá a ambos? Bajo mi punto de vista la espontaneidad es importante tanto para unos como para otros.

La espontaneidad es lo que permite al sujeto expresar sus emociones y sentimientos, es dar a conocer que uno está vivo, que está en lo pulsátil y lleno de energía; lamentablemente esto lo vemos en los niños, aunque no siempre, y poco en los adultos.

Entonces debemos de entender la espontaneidad, partiendo de la definición del diccionario “adjetivo que nos habla del propio movimiento”, pero ampliándola con la teorización de Wilhelm Reich, es decir: como lo vital, lo pulsátil, lo cargado de energía, sin rigideces. Teniendo en cuenta a Wilhelm Reich aclarar que no por ello es algo que no ha sido pensado, o no sentido. Así entenderemos que no solo se encuentra en la mente del psicoterapeuta o del paciente, sino también en su propio cuerpo, contenedor de los sentimientos y de las emociones.

En palabras de W. Reich lo que dificulta la espontaneidad en los sujetos es la estructura de carácter y la coraza muscular que impiden el flujo libre y natural de la energía. Reich, al igual que Freud, estaba convencido de que la causa básica de la neurosis es la energía sexual reprimida. Cuando la energía sexual

La *Espontaneidad* y sus límites

es aprisionada, será la fuente inmediata de energía para la neurosis. La energía sencillamente no tiene donde ir, salvo a formar síntomas neuróticos tales como Siguiendo con Reich y según sus propias palabras: nacemos con mucha espontaneidad y vivacidad pero al tener que adaptarnos a las exigencias de lo social y lo cultural ya los bebés se van volviendo duros, embotados, “acorazados”, rígidos. Perdemos la capacidad de expresar nuestras emociones y sentimientos. Lo que hacemos es sobrevivir, pero a cambio, estamos seguros que podremos permanecer en el grupo para asegurarnos el amor a cualquier precio, aunque por ello vayamos perdiendo salud emocional.

Freud descubrió que el niño desarrolla afectos sexuales bien definidos, tiernos y sensuales, hacia sus padres; este descubrimiento es fundamental para comprender la evolución psico afectiva/ sexual del individuo, el llamado Complejo de Edipo.

El niño dirige sus primeros impulsos afectivos genitales hacia las personas más cercanas, generalmente los padres. El niño ama a su madre y odia a su padre, mientras que la niña ama a su padre y odia a su madre. Estos sentimientos de odio y de celos se llenan de temor y culpa. La imposibilidad de satisfacer el deseo incestuoso obliga a la represión del deseo, y de esta represión nacen casi todos los trastornos de la vida sexual posterior. No habría represión si el niño, aunque forzado a renunciar al incesto, pudiera practicar el onanismo y los juegos genitales infantiles. Los adultos no admiten con agrado este tipo de juegos sexuales (el de los médicos, o él de los novios) que aparecen de modo espontáneo cuando los niños permanecen largo tiempo reunidos a solas; y como ellos saben que a los mayores no les gusta, lo hacen a escondidas y con sentimientos de culpabilidad que determinarán fijaciones perjudiciales. El niño que no participa en estos juegos cuando tiene ocasión demuestra ser un buen alumno del sistema educativo familiar, y al mismo tiempo un candidato seguro a sufrir graves trastornos en su futura vida sexual y además va perdiendo a marchas forzadas toda espontaneidad.

El niño no puede eludir la fijación sexual y autoritaria de los padres; la autoridad paterna, severa o no, le oprime. Muy pronto, la fijación autoritaria se separa de la fijación sexual y esta queda reducida a la existencia del inconsciente. Más tarde, cuando los intereses sexuales se dirijan hacia el mundo, fuera ya de la familia, esta fijación autoritaria se alzarán entre los intereses sexuales y la realidad como una barrera inhibitoria infranqueable. Porque esta fijación autoritaria es en gran medida inconsciente, se sustrae a la voluntad. Poco importa que esta

La *Espontaneidad* y sus límites

fijación inconsciente a la autoridad de los padres tome a menudo la apariencia de rebelión de tipo neurótico, (tampoco puede suprimir los intereses sexuales), si no, quizás, bajo la forma de acciones sexuales impulsivas que muestran una conexión patológica entre sexualidad y los sentimientos de culpabilidad. Desarraigar esta fijación es un requisito básico para una vida sexual sana.

Ahora os hablaré, basándome en un artículo que publicó el Dr. Ola Raknes, discípulo directo de Reich y portador del trabajo de la Vegetoterapia Caracteroanalítica en Europa, os hablaré, decía, de la autorregulación. En este artículo el Dr. Raknes nos habla de la “educación económica sexual”, es decir, educar para que el niño tenga la capacidad de autorregularse. En biología es un hecho bien conocido que todos los organismos vivos poseen una tendencia hacia la autorregulación. Nuestra experiencia demuestra que los niños también poseen esta capacidad de autorregulación tanto de sus necesidades inmediatas como las que pertenecen a su desarrollo general. Lo muestran en las funciones esenciales tales como comer, dormir, aseo...cuando, y solamente cuando les damos la oportunidad de regular la gratificación de sus necesidades. La tarea más importante del educador es por tanto la de cooperación con el niño en la satisfacción de éstas. La necesidad más esencial es, sin duda, su necesidad de amor, tanto físico como psíquico. (Ejemplo, el niño pobre que es llevado de vacaciones a un lugar mejor que el suyo. Sin embargo él pide volver con sus padres y ser devuelto a su barrio. Ocurre así porque en ese espacio el niño no tiene suficiente amor)

Una educación de calidad es una educación amorosa. La necesidad de afecto del niño es inmensa y no sólo es psíquica. En este aspecto, las necesidades del niño están ligadas al placer corporal y al deseo de placer sexual.

A los niños de todas las edades les gusta tocar y ser tocados, por ello combinan de todas las maneras posibles su afecto con el deseo de placer sexual. El lactante satisface su deseo mamando. Los niños mayorcitos se masturban y exploran otras vías para la obtención de tanto placer como les sea posible de las personas a las que quiere; esto es, los padres y los compañeros.

Es muy importante que no se destruya en el niño el placer de su propio cuerpo y su capacidad para la gratificación sexual. La experiencia del placer juega un papel muy esencial y decisivo en todo el desarrollo estructural del individuo. Esto significa que el placer físico es la base de todas las funciones corporales. El placer es lo que hace rodar la rueda. Cuando la experimentación del placer es interferida, las funciones corporales se alteran. Si el camino de la gratificación

La *Espontaneidad* y sus límites

sexual esta abierto, el individuo quedará vegetativamente móvil y mantendrá su capacidad de trabajo y su potencia orgásmica. Cuando el camino de la gratificación sexual está bloqueado, se forma la base para una estructura caracterial patológica con las correspondientes alteraciones de trabajo y potencia. La energía vital y sexual son idénticas.

¿Qué es eso, podemos preguntarnos, de la potencia orgásmica? Quién primero habla de ello es Reich y tiene poco que ver con “tener orgasmos”. Se trata más bien de la capacidad de entregarse, sin inhibiciones ni bloqueos, a la corriente de energía biológica que se descarga preferentemente en contracciones musculares involuntarias. Abarca la relación con el propio cuerpo y con la pareja. Coincide con una actitud caracterial no neurótica y con la capacidad de amar.

Cuando se permite la realización de todas las necesidades, existe una cosa que más que las otras caracteriza al niño sano y al ser humano sano en general: se trata de la capacidad de darse (entregarse). Cuando un niño posee esta capacidad, se da totalmente, no importa lo que está haciendo.

Esto es válido tanto para sus juegos como para su sexualidad, para el lactante que mama o para el niño más mayorcito que se masturba. No importa lo que haga, lo hace con toda su dedicación. Cuando el psicólogo observa una disminución de la intensidad de los sentimientos con el paso de los años, esto es reflejo del estancamiento emocional gradual bajo la poderosa opresión que niega la vida y a la cual todos estamos expuestos: primero por la educación temprana y más tarde por las experiencias que da la vida.

No hay nada más equivocado que considerarles como meramente “infantiles”. La mayoría de los adultos tienen una buena razón para envidiar a los niños: su intensidad y su espontaneidad en lo referente a los sentimientos. Esto se aplica primero a lo que llamamos las emociones básicas: permitir que el niño experimente libremente placer, ansiedad, enfado o tristeza. Dicho con otras palabras, se debería dejar que el niño disfrute de lo que le gusta, enfadarse, odiar aquello que no puede soportar... Es de suma importancia no obligar al niño a amar en contra de sus deseos, ni siquiera a los padres. El amor no puede ser exigido. Y el derecho a llorar también pertenece a los derechos básicos que todos deberíamos tener.

Reich demostró que cuando un instinto primario (natural) es reprimido se desarrolla un instinto secundario, patológico y, a menudo, antisocial. Ejemplo, un individuo con una vida sexual natural nunca sería capaz de cometer una violación.

La *Espontaneidad* y sus límites

En una sociedad represiva y sexófona como la nuestra, la necesidad de poder llegar a una salud global pasa inevitablemente por la búsqueda del placer en todos los sentidos, fuera de los destinos ilegítimos a los que la norma social los había destinado siguiendo la moral imperante judeo-cristiana. Por ejemplo, no se podían mantener relaciones sexuales fuera del matrimonio...

Cuando se habla de la angustia desde el paradigma reichiano, se está hablando en realidad de la angustia que genera el placer, del miedo a la vida y al amor; (todo lo cual es parte integral de la estructura humana predominante). El verdadero amor es más que una actitud mental de afecto; es una emoción apasionada que implica poderosas corrientes energéticas en el corazón, en todo el cuerpo. Cuando la persona esta acorazada y siente esas corrientes le despiertan miedos inconscientes y un miedo a la “perdida de control”, es decir, miedo al abandono, o lo que es lo mismo, la espontaneidad, y lo que se impide es la capacidad innata en el sujeto, como ser humano que es, de amar y de mostrar ese sentimiento.

Reich pensaba que la estasis sexual, debido a su efecto sobre el sistema nervioso autónomo, es también la causa de la mayoría de enfermedades; es sabio que cuando el sujeto somatiza o enferma no puede ser espontáneo en su vida.

El sistema autónomo, recordemos, está integrado por dos sistemas que son complementarios: el simpático y el parasimpático, y que ejercen una influencia opuesta sobre cada órgano del cuerpo. El sistema nervioso simpático moviliza al organismo ante acciones de emergencia: pelear o huir, estimula la secreción de adrenalina y está implicado en combatir todo tipo de stress o infección. El parasimpático está implicado en la relajación y en el placer, igual que en la digestión y en el despertar sexual. Así pues, el simpático tiene que ver con la contracción y el parasimpático con la expansión de la totalidad del organismo. Cuando un sujeto está sano oscila entre estos dos polos de acuerdo con las circunstancias cambiantes. Pero, ¿qué ocurre cuando el organismo está acorazado? Ocurre que está esencialmente en un estado crónico de contracción, o lo que es lo mismo, el sujeto se muestra rígido, controlador y no puede mostrarse espontáneo: se podría decir que ha perdido la capacidad de ser espontáneo. Pensemos. Cuando un sujeto se siente amenazado o perseguido está paranoico. Entonces, ¿cómo puede abandonarse a las circunstancias y con ello a mostrarse espontáneo?. Por el contrario, estará al acecho y en el control, o en el ataque como mejor defensa a un posible ataque.

En la dinámica grupal, desde el paradigma reichiano, el trabajo corporal proporciona el acceso a zonas del inconsciente que habitualmente son inaccesibles;

La *Espontaneidad* y sus límites

se liberan emociones profundas sin esfuerzo gracias a que se van ablandando de modo continuado las resistencias. El sujeto siente ese espacio como protector, no se siente amenazado, es un espacio menos psicotizado y más neurotizado en donde se puede elaborar el Edipo. Gracias en gran parte a que los miembros del grupo sienten que el grupo simboliza la familia y los terapeutas representan las figuras parentales pero en positivo. Vendría a ser como su ideal de familia.

Para que el análisis del carácter sea efectivo de forma total hay que sumarle al trabajo corporal las interpretaciones analíticas: en el grupo las interpretaciones analíticas aparecen en las verbalizaciones. El trabajo corporal da pie al trabajo caracterial, pero es la comprensión carácter-analítica lo que hace inteligible y da sentido y dirección a todo el proceso terapéutico.

En relación al psicoterapeuta de grupo, este debe de trabajar con rigor, sostenido y dirigido por una técnica en la que previamente se habrá formado y seguirá en ello. Cuanta más formación más espontaneidad. Su espontaneidad no es decir y hacer lo que a él se le ocurra, no es estar continuamente improvisando, pero sí dejarse llevar por la propia dinámica que va marcando el grupo. El psicoterapeuta ha de estar activo pero no directivo. Debe de ser flexible en la forma en que recibe a los pacientes y cómo conduce el grupo. No se ha de sentir amenazado ni cuestionado por los miembros del grupo; ha de poder contactar con los conflictos internos de los sujetos sin que para ello se vea perturbado, porque en tal caso, nunca se va a poder mostrar de manera espontánea sino todo lo contrario: rígido, y alimentará su narcisismo mortífero, trasportándolo hasta colocarse en el lugar del poder y posiblemente hablar y actuar desde ese narcisismo primario.

Observo a través de mi trabajo en clínica, que realizo con mi colega Jerónimo Bellido en el instituto Wilhelm Reich de Valencia, cómo se van soltando los miembros que componen un grupo terapéutico a medida que van pasando las sesiones de grupo: sus conductas van siendo menos rígidas, menos estereotipadas, su cuerpo se va abandonando al movimiento, la cabeza se va soltando y como consecuencia se van mostrando de modo más espontáneo, se van volviendo más “neuróticos”. Y todo gracias a que están más en contacto consigo mismos y con ese “otro” que tienen delante o al lado y con el que van a entablar relación a lo largo de toda la sesión del grupo. También en ese ir consiguiendo espontaneidad están presentes los psicoterapeutas hasta el punto que en muchas ocasiones, por ejemplo, piden ser abrazados por el terapeuta.

En relación a nosotros, los terapeutas, hemos de tener la capacidad de no rigidizar nuestras intervenciones: para ello nuestra escucha y nuestras interpre-

La Espontaneidad y sus límites

taciones han de pasar por el filtro de las emociones, no estamos para emitir juicios de valor, ni introducir la moral.

Si entendemos el límite como aquello que pone lindero, término, fin, pensemos que es algo sano, que es necesario, forma parte de lo humano pero también de la propia vida. Los límites son necesarios porque no siempre conviene estar en modo expansivo. Los límites son fuente de salud y siempre han de estar presentes en nuestras vidas. Si así es, también lo ha de estar en los espacios psicoterapéuticos: al igual que todo no sirve y todo no vale, también las cosas deben de tener límites.

El hombre acorazado, fijado en su rigidez mecanicista, produce pensamientos mecanicistas, crea útiles mecanicistas y se hace una idea mecanicista de la naturaleza.

El hombre acorazado que siente sin comprender las emociones orgonóticas de su cuerpo, a pesar de su rigidez biológica, es un místico. No se interesa por las cosas materiales, sino por las cosas espirituales. Elabora una ideología mística, sobrenatural de la misma naturaleza.

El hombre mecanicista y el hombre místico evolucionan ambos en el interior de los límites y de las leyes mentales de su civilización marcada por el estigma de una mezcla confusa de máquinas y dioses. Es esta civilización la que produce las estructuras mecánico-místicas de los hombres, y son las estructuras caracteriales mecánico-místicas quienes reproducen la civilización mecánica y mística. Los mecanicistas al igual que los místicos se sitúan en el interior del marco preestablecido de la estructura humana de la civilización mecánica y mística. Son incapaces de comprender los problemas fundamentales de esta civilización puesto que su pensamiento y su visión del mundo corresponden exactamente a la situación que reflejan y reproducen continuamente. Piénsese en la lucha sangrienta entre hindús y musulmanes en el momento de la partición de la India, respecto a los efectos del misticismo. Piénsese en la era de la bomba atómica y se captará la verdadera naturaleza de la civilización mecanicista.

Para finalizar decir que Reich nos habla todo el tiempo de la regulación: no hay que reprimir o sublimar, o lo que es lo mismo, no hay que negar la expansión sino regularla. Se trata de luchar contra el miedo, ese miedo primitivo que hiela las emociones, pervierte las relaciones, alimenta las rigideces y en última instancia, obstaculiza la energía vital, miedo de vivir y de gozar de la vida.

Gracias por vuestra escucha.

¿NECESITA LÍMITES LA ESPONTANEIDAD?

ESTHER ZARANDONA DE JUAN

Psicóloga. Profesora del Departamento de Psicología
Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco.

Psicodramatista.

RESUMEN

El tema que nos convoca a este Symposium tal como ha sido formulado, -“La espontaneidad y sus límites”-, trae consigo un supuesto implícito: la necesidad de poner algún tipo de límite a la espontaneidad. En esta comunicación se propone una reflexión sobre lo supuestamente obvio y sobre la obviedad misma de nuestras apreciaciones: ¿por qué necesita límites la espontaneidad? ¿por qué sentimos como una evidencia fuera de duda la necesidad de limitar la espontaneidad? ¿por qué en relación a la espontaneidad traer a colación precisamente los límites? ¿Qué idea y qué experiencia de espontaneidad subyace a la elección de los límites como tema?

¿Qué dice todo esto de nuestra cultura, o sea, de nosotros?

La base para esta reflexión es una investigación de la autora sobre la espontaneidad en las prácticas educativas en la primera infancia, investigación que se apoya en trabajos etnográficos acerca del desarrollo y en el estudio de Norbert Elías sobre “El proceso de civilización” donde muestra la evolución de nuestra cultura respecto al autocontrol y la espontaneidad. En este contexto se valorarán las aportaciones de J.L. Moreno, Fedora Aberastury y de Hannah Arendt en relación a la espontaneidad y la salud mental, social y política.

La *Espontaneidad* y sus límites

Para esta reflexión me voy a basar en un trabajo de investigación realizado en Educación Infantil sobre interacción social, espontaneidad y proceso de creación del escenario, (Zarandona, 2007). Desde una concepción del desarrollo y la educación acorde con lo que ha venido llamándose psicología sociocultural (de inspiración vigotskiana), la investigación se apoya en trabajos etnográficos acerca del desarrollo y en el estudio de Norbert Elías sobre “El proceso de civilización” (1989) donde muestra la evolución de nuestra cultura respecto al autocontrol y la espontaneidad. Se ha realizado utilizando una metodología cualitativa en la que se han usado procedimientos etnográficos, (observación participante, entrevistas y análisis de documentos), y microetnográficos, (análisis del discurso de diversos eventos interactivos en torno a contenidos formales de enseñanza y aprendizaje). El centro elegido para la investigación es un centro público implicado en procesos de innovación educativa. La profesora del aula donde se han hecho las observaciones cuenta con gran experiencia en preescolar y ha participado a lo largo de su carrera profesional en varios procesos formativos.

El término espontaneidad lo he usado en relación a la actividad infantil. Tanto el Diccionario de la lengua española como el María Moliner recogen entre las acepciones de este término usadas en lengua castellana: “voluntario o de propio impulso” y “hecho por propia voluntad, sin coacción, orden o indicación de otro”. Aquí he decidido utilizar este término para referirnos de forma sintética a la “tendencia del niño a la acción” que significa en concreto: tendencia a actuar por voluntad e iniciativa propia en base al propio interés y según el ritmo y modo o movimiento propios (en su tempo y a su manera, la que tiene y le surge en ese momento).

Se trataría de ver qué sucede con la espontaneidad así entendida en las prácticas educativas y sociales a través de las cuales se van desarrollando las personas, para a partir de ahí pensar si necesita límites la espontaneidad o qué límites necesita. En este contexto se valorarán las aportaciones de Jacob Levy Moreno, de Fedora Aberastury y de Hannah Arendt en relación a la espontaneidad y la salud mental, social y política.

Espontaneidad y desarrollo

Jon, de 22 meses tenía mucho interés en las llaves y en la acción de abrir la puerta con las llaves. Cada vez que volvíamos a casa, pedía las llaves con insistencia para abrir él la puerta, algo que no podía hacer por sí solo. En una ocasión con menos prisa, su madre le dejó las llaves para que jugase a intentarlo un

La Espontaneidad y sus límites

rato. Jon casi no llegaba a la cerradura y le costaba incluso coger bien la llave, no obstante rechazaba nuestros intentos de ayudarlo. Estuvo durante un cuarto de hora intentándolo solo de diversas maneras, hasta que consiguió meter la llave en la cerradura. No conseguía de todas formas abrir y seguía rechazando el intento de su madre para ayudarlo así que finalmente ésta sin hacer caso de las protestas del niño puso su mano encima de la del niño que sujetaba la llave y le ayudó a girarla y abrir.

Sabemos por experiencia del empeño de los niños y niñas pequeñas en participar en las actividades de los adultos y de su gusto por lo difícil, - por lo que está por encima del límite de sus capacidades-, y que este afán suyo pone en ocasiones en dificultades a los adultos porque los más chiquitines no suelen conformarse con los aspectos más sencillos de la actividad cuando sus cuidadores les intentan desviar de sus intenciones por razones prácticas, (para que no se hagan daño, no rompan algo o para entrar en casa más deprisa, como en la observación del ejemplo). Barbara Rogoff (1993) en su estudio sobre los procesos de participación guiada¹, recoge esta característica de la actividad infantil y afirma al respecto que de esta manera los pequeños pueden colaborar a pesar de que el adulto no esté muy dispuesto a ceder su responsabilidad y “*se facilita así la participación del niño en un nivel que, siendo seguro, sitúa al niño ante un cierto desafío -de este modo se trabaja por razones prácticas, en la zona de desarrollo próximo*” (Rogoff, 1993:148).

Tan característico de la infancia como esta gran capacidad de aprendizaje que les lleva a enfrentar desafíos que están por encima de su capacidad y estrechamente relacionado con ella, es la tendencia inagotable a la acción. Niños y niñas tienden a participar activamente en lo que les interesa siguiendo su propia iniciativa y a ser activos también en la interacción. En efecto, si algo se puede

1. “La participación guiada se presenta como un proceso en el que los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporciona al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas” (Rogoff, 1993:97). Este proceso contribuye a dirigir y organizar el desarrollo cognitivo en culturas muy distintas. En él el adulto construye puentes entre lo que el niño sabe y la nueva información y le transfiere la responsabilidad para lograr la resolución del problema.

2. La Zona de Desarrollo Próximo es una noción desarrollada por Vigotski a la que define como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotski, 1979:133).

La Espontaneidad y sus límites

decir de la infancia es que es muy activa: avanza en el desarrollo de mano de su actividad y de su relación con otros miembros de su cultura en la que son igualmente activos, (Piaget 1977; Piaget 1981; Flavell, 1995; Newman, Griffin y Cole 1991; Rogoff 1993, 1997; Vygotski 1979). Bárbara Rogoff observa repetidamente cómo se muestra esta tendencia a la acción en los procesos de participación guiada. Por ejemplo, si bien los cuidadores eligen las actividades y papeles de los niños dirigiendo de esta manera su desarrollo al abrir posibilidades y al poner límites, (aunque pueden no ser consciente de ello), éstos juegan también un papel muy activo en esta elección orientándose ellos mismos y dirigiendo a sus cuidadores hacia las actividades que les atraen y apartándose de las no atractivas:

Los niños se niegan a participar en algunas actividades e insisten en otras. Si son libres para ir de un lado a otro dentro de su propia comunidad, a menudo eligen estar donde está la acción. Un ejemplo claro es el de una niña de tres años en una comunidad maya de Guatemala, que estaba más interesada en la iglesia que el resto de la familia; cada tarde, se ponía su chal sobre la cabeza y asistía a los oficios en una iglesia a cuatro manzanas de su casa, después regresaba a casa unas dos horas más tarde". (Rogoff, 1993:126).

Lo que les interesa les interesa profundamente y puede captar su atención durante un tiempo prolongado, incluso con menos diversidad de estímulos que la que se puede ofrecer en una celebración religiosa oficiada en Guatemala:

En una experiencia con juegos teatrales llevada adelante por una monitora en un aula de Educación Infantil de niños de cuatro y cinco años, una niña se metió debajo de una colchoneta ella sola. De vez en cuando sacaba la cabeza y decía: "soy una tortuga". Estuvo así en las primeras cuatro sesiones de la experiencia durante toda la hora que duraba cada sesión. (Comunicación personal).

En estos dos ejemplos, vemos en la actuación espontánea de las niñas, no sólo la determinación en seguir su interés al actuar, sino también en hacerlo según su propio modo o manera y en permanecer en la acción siguiendo el propio tempo, esto es, en actuar según el ritmo y modo propios. Esta determinación por embarcarse así en las actividades que les interesan comienza muy temprano además. Según documenta Rogoff en el trabajo del que venimos hablando, los niños ya desde la última mitad del primer año de vida comienzan a intentar comunicar el deseo de participar en actividades específicas y en concreto, los de familia de clase media, por ejemplo, a los seis meses, y de forma más cons-

La Espontaneidad y sus límites

tante a los nueve meses, intentan influir en los adultos para comenzar alguna actividad.

Comprobó igualmente que cuando el adulto y el niño o niña resuelven problemas conjuntamente, durante la interacción explícita colaboran en la estructuración de los papeles infantiles y se dividen la responsabilidad de las actividades, siendo los niños en este proceso realmente activos si se tiene en cuenta su nivel de participación y el grado de apoyo que solicitan al adulto. Señala asimismo que en ocasiones, son los propios peques quienes estructuran la situación interactiva y que incluso durante el primer año de vida, interpretan y participan activamente en la definición de una situación y en la dirección que toma una actividad. Aunque también añade que el éxito de los niños en la determinación de sus propias actividades se basa en el apoyo que reciben y en la voluntad de las otras personas que permiten la elección hecha por el niño y que del mismo modo, lo que eligen los cuidadores requiere una cierta cooperación infantil.

Los niños tienen muchos recursos para captar la atención de los cuidadores y para insistir en sus deseos y necesidades desde el comienzo de su vida, algo muy adaptativo sin duda, no sólo para satisfacer las necesidades iniciales más ligadas a la supervivencia sino porque:

Los intentos de los niños de manejar las actividades tienen una gran importancia tanto para informar a los adultos sobre el nivel apropiado de la participación infantil, como para dirigir la naturaleza de la actividad hacia los intereses de los niños y ajustarse más estrechamente a ellos. Teniendo en cuenta que las habilidades de los niños se desarrollan en un contexto de actividades continuadas, es natural que los papeles conjuntos de adulto y niño cambien a lo largo del curso de una actividad.” (Rogoff, 1993:137)

Espontaneidad y prácticas educativas escolares: un estudio de caso

Irati de tres años está jugando con sus cosas mientras su madre y yo hablamos. Este año ha comenzado a asistir al primer curso de Preescolar en un centro de educación bilingüe. En algún momento de la charla alguna de nosotras utiliza la palabra *elkarriketa* (conversación). Entonces la niña deja lo que está haciendo para decirnos con cara de extrañeza: *bai eskolan guk ere elkarriketak ditugu baina oso arraroak dira ezin duzu esan nahi duzuna* (sí, nosotros también tenemos conversaciones en la escuela, pero son muy raras, no puedes decir lo que quieres).

En el aula de Educación Infantil, (3 años en un programa de inmersión lingüística), en la que he realizado las observaciones para este estudio, lo primero

La Espontaneidad y sus límites

que se percibe es que los y las chiquitinas están totalmente sumergidos en las actividades propuestas por la maestra. Producen la impresión de estar pasándose realmente bien: muestran grandes deseos de participar y lo hacen con entusiasmo. La maestra demuestra, sin lugar a dudas, una gran habilidad para captar su atención cuando están todos en el corro realizando alguna actividad. Y cuando están en los “rincones”³ también se les ve completamente enfrascados en lo que están haciendo. En esos momentos ella les ayuda a iniciar la tarea, (fichas o algún puzzle), y a partir de ahí ellos demandan su ayuda con confianza cuando la necesitan.

Se puede decir, entonces, que el clima es de confianza, cariñoso y divertido-lúdico. Por eso cualquier observador adulto de nuestra cultura identificaría sin dificultad el nivel de escolaridad de este escenario y se daría cuenta de que es un aula de educación infantil pues en ningún otro tendrían tanta presencia el juego y la expresión de los afectos.

En la programación, se subrayaba la importancia del juego y de la acción de los niños. La observación del desarrollo de la clase en una primera aproximación producía esa sensación: que se tenía muy en cuenta lo infantil, esto es, la especificidad de esta edad con su propensión al juego y a la acción. No obstante, análisis posteriores revelaron algo diferente: si atendemos a lo que hemos considerado en el primer apartado como características de la infancia, encontramos que “lo infantil”, en contra de lo que parece, es más bien ignorado dado que:

1. La tendencia de los niños a actuar por encima de los límites de sus posibilidades actuales de la que hemos hablado al principio, no encuentra mucho lugar para desarrollarse en nuestro escenario. Muy al contrario, en general, es destacable el bajo nivel cognitivo de las tareas y los papeles elegidos para los niños. Las actividades tienen una estructura muy clara y predecible, (qué hay que hacer y decir en cada momento y en qué orden), y la docente hace seguimiento de cada una de sus fases ayudándoles en

3. La clase está organizada en tres rincones: el rincón de fichas, la alfombra para hacer puzzles y otros juegos de construcción y la cocina para el juego simbólico. Además de los rincones, en los espacios de entrada y de reparto de agua y galletas la actividad se organiza para aprovechando la situación enseñar y aprender contenidos de la programación, -euskara y matemáticas-, que a su vez se trabajan en lo que llaman “intensivos” –también de euskara y matemáticas-, para los que si bien se contemplan 10 minutos para cada uno en el horario (son cuatro en total, dos por la mañana y dos por la tarde), en la práctica se duraban entre 20 y 30 minutos. En ellos se intercalaban las tareas presentadas como juegos con cuentos y canciones. Las actividades de plástica, música y psicomotricidad se intercalaban a lo largo de la semana.

La Espontaneidad y sus límites

todas ellas. Están pues muy pautadas. Se podría decir, que la enseñante intenta dárselo todo, como suele decirse, “masticado”. En este contexto, los contenidos son simples y las repeticiones frecuentes: se les hace repetir hasta la saciedad lo que cualquier observador puede apreciar claramente que los niños dominan ya perfectamente. Entre los objetivos para matemáticas está, por ejemplo, “conocer y comprender los números uno y dos” y durante todo el curso están realizando tareas destinadas a distinguir los números uno, dos, tres y, alguna vez, cuatro. El estilo, en este sentido, es “machacón”: las estructuras de ayuda se repiten de la misma manera con todos y cada uno de los niños que sale a realizar la tarea⁴:

M.: *Ĵosu zenbat daude hor?* (José, cuántos hay aquí? -se refiere a los putos que han salido en un dado)

Josu: *bat (una)*

M.: *ipini atzamarra (pon el dedo)*

Josu: pone un dedo

G.: *bat (una)*

M.: *bat Non dago bat hemen hemen ala hemen (¿Dónde hay una aquí aquí o aquí -señalando las fichas con puntos)*

Josu: elige la ficha con un punto

M.: *txalo bat Ĵosuri!* (¡un aplauso para Ĵosu!)

Grupo: aplauden

Se asocia de esta forma lo infantil a bajo nivel cognitivo. Y se ignora lo más característico de la infancia humana: su gran capacidad de aprendizaje, expresión de la cual es ese gusto por lo difícil, por actuar enfrentando desafíos que le hacen avanzar en su desarrollo. Y por enfrentarlos solos: los niños pequeños tienden a rechazar muchas veces las ayudas de los adultos, -como en el ejemplo con el que hemos iniciado el texto-, y a dirigirles en el tipo de ayuda que necesitan cuando la necesitan.

En el escenario estudiado, en cambio, *todas* las actividades se hacen con ayuda de la maestra. No hay ningún espacio de los programados para trabajar lo más escolar de la programación, -euskara y matemáticas-, en

4. Las abreviaturas que utilizaré en las transcripciones son: M: maestra; G: grupo; N: niño o niña, cuando va acompañado de un número señala distintos niños y el orden en el que participan. En otros casos aparecerá el nombre de los niños.

La Espontaneidad y sus límites

el que los niños resuelvan nada solos. Ni siquiera el rincón de la alfombra para puzzles y juegos de construcción donde la maestra también interviene cuando percibe que algún niño tiene dificultades con el material incluso antes de que éste demande ninguna ayuda.

2. Por otra parte, la posibilidad de elegir las actividades y de influir en su estructuración es muy pequeña: si exceptuamos el recreo y el rincón de la cocina y de la alfombra, (cuyo tiempo a menudo era menor que el observado en el horario), los niños no tienen prácticamente opción de elegir y dirigir su actividad, eso es, no hay a penas espacios para la iniciativa infantil.
3. Además, a parte de tener pocas opciones para influir en el adulto en la elección de las actividades, en general la posibilidad de acción de los pequeños en la interacción es también muy reducida. El tipo de interacción que se establece en la escuela para aprender los contenidos programados, tanto en la educación obligatoria como en educación infantil, se organiza habitualmente en base a preguntas, respuestas y retroalimentación. Esta es la forma de interacción observada en el escenario de educación infantil analizado. En ella, no hay lugar para intervenir por propia iniciativa: la maestra hace las preguntas y da las directrices y los niños responden y ejecutan las acciones. La participación ha de ajustarse al tema, (el de la tarea), y al sistema de turnos, siendo ambos, tema y sistema, decidido por la docente. En esta situación, las intervenciones espontáneas de los niños son interpretadas casi siempre como interrupciones a las que pocas veces se presta atención dándoles entrada en el flujo de la “conversación”.

Puede decirse, en consecuencia, que en este escenario lo “infantil” se relaciona con bajo nivel cognitivo, -determinando la elección de contenidos explícitos de enseñanza y aprendizaje, las tareas y las ayudas-, y con características que, más que en los niños, aparecen en las actuaciones de la maestra:

- su manera de dar un aspecto de juego a las actividades que realizan para aprender los contenidos de la programación, a pesar de que suelen ser ejercicios donde lo importante es repetir hasta conseguir el desempeño adecuado en las respuesta y/o ejecuciones de los niños y niñas.
- la forma de hablar como se hace a los niños pequeños simplificando el lenguaje y exagerando el tono;
- y también la búsqueda de cercanía y afecto propia de los niños en este caso aparecen sólo en las expresiones cariñosas de la maestra: es ella la

La Espontaneidad y sus límites

que les dice palabras cariñosas, les besa y abraza. Los niños se limitan a recibir sus caricias..

En las actuaciones de los niños, sin embargo, durante gran parte del tiempo predomina el control de la espontaneidad, esto es, de lo más característico de la actividad infantil: la tendencia a la acción vinculada al propio modo, ritmo e interés y a enfrentar desafíos, esto es, a actuar incluso cuando la acción roza el límite de sus capacidades actuales.

La actividad interna de control permanente de la espontaneidad

Respuesta de un adolescente indio a la pregunta del maestro de escuela sobre si le preocupaba verse metido en peleas: “Éste es el problema con vosotros, los blancos, siempre andáis preocupados por lo que va a pasar”⁵.

El maestro es Harry Walcott, quien, aprovechando su posición de enseñante, realizó un trabajo etnográfico en la localidad de su escuela cuyo objetivo fue mostrar cómo viven los indios de Blackfish en una situación de aculturación, y qué posiciones ha ocupado y ocupa la escuela en ese modo de vida. Según observó, entre los elementos de la vida local que chocaban frontalmente con las exigencias y los valores promovidos por la institución escolar se encontraba una visión de la vida que no se ajustaba a la práctica de realizar planes a largo plazo.

Según muestra Norbert Elías en sus investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas sobre “El proceso de civilización” (Elías, 1989), el cálculo de futuro, o previsión de futuro, constituye junto con el control de impulsos y emociones, la característica más propia de la sociedad occidental y de todas las culturas bajo su influencia. Sin embargo, esto no ha sido así siempre: el desprecio de las motivaciones espontáneas del presente como fuente de la acción; el control de impulsos y emociones así como la toma en consideración única y permanentemente de las consecuencias más lejanas de las acciones a la hora de actuar no ha sido algo que haya caracterizado la estructura social y la estructura psíquica en estas sociedades en todo tiempo y lugar. Más bien es fruto de un desarrollo histórico de larga duración estudiado por Elías, en el cual se han ido gestando estas características hasta formar parte de nuestra sociedad y de cada uno de nosotros:

[...] sociedades con monopolios estables de violencia física, [...] son sociedades en las que la división de funciones es más o menos complicada

5. Extraído del trabajo de Harry Walcott, *A Kwakiutu Village and scholl* citado por Velasco y Díaz De Rada, (2006: 178)

La *Espontaneidad* y sus límites

y en la que las secuencias de acciones que vinculan a los individuos, son más prolongadas, mientras que también son mayores las dependencias funcionales de unas personas con relación a otras. En estas sociedades el individuo está protegido frente al asalto repentino, frente a la intromisión brutal de la violencia física en su vida; pero, al mismo tiempo, también está obligado a reprimir las propias pasiones, la efervescencia que le impulsa a atacar físicamente a otro. Y las otras formas de coacción, que dominan en los ámbitos pacificados, modelan el comportamiento y la manifestación de los afectos del individuo en el mismo sentido. Cuanto más densa es la red de interdependencias en que está imbricado el individuo con el aumento en la división de funciones, cuanto más extensos son los ámbitos humanos sobre los que se extiende esta red y que se constituyen en una unidad funcional o institucional con dicha red, tanto más amenazado está socialmente quien cede a sus emociones y pasiones espontáneas, mayor ventaja social tiene quien consigue dominar sus afectos y tanto más intensamente se educa a los individuos desde pequeños para que reflexionen sobre los resultados de sus acciones o de las acciones ajenas a final de una larga serie sucesiva de pasos. El dominio de las emociones espontáneas, la contención de los afectos, la ampliación de la reflexión más allá del estricto presente para alcanzar a la lejana cadena causal y a las consecuencias futuras, son aspectos distintos del mismo tipo de cambio del comportamiento que se produce necesariamente al mismo tiempo que la monopolización de la violencia física y la ampliación de las secuencias de acción y de las interdependencias en el ámbito social. Se trata de una modificación del comportamiento en el sentido de la “civilización”. (Elías, 1989: 454-455).

En este trabajo, Elías estudia en profundidad aportando numerosos datos, -verdaderamente interesantes de leer-, precisamente este proceso a través del cual con la transformación de la sociedad y con una nueva estructura de las relaciones humanas va imponiéndose un cambio paulatino que consiste en el crecimiento de la presión para conseguir el autocontrol y, en el comienzo de la modificación de la pauta de comportamiento como consecuencia de dicha presión. Sabemos que la mayor diferencia entre las culturas en los procesos de participación guiada, se relaciona con las metas del desarrollo: hay gran variedad cultural respecto a las destrezas y valores que definen la meta cultural de la madurez, (Rogoff, 1993). El trabajo de Elías muestra claramente la importancia que ha ido adquiriendo en nuestra cultura el control de impulsos, la contención

La Espontaneidad y sus límites

de los afectos y el cálculo de futuro como meta del desarrollo y los cambios que a este respecto se han ido dando en las prácticas educativas.

Sin entrar en toda la complejidad de su trabajo y en los detalles del mismo, interesa mencionar para reflexionar sobre la espontaneidad y sus límites, alguna de sus aportaciones al objeto de comprender el alcance y el sentido de las prácticas escolares en general y las observadas en el escenario analizado en particular en relación al control sobre la propia actividad que se promueve y al mismo tiempo se espera de los niños pequeños. Veamos:

A lo largo de toda la Edad Media el estudio de las fuentes historiográficas que hace este autor, muestra siempre el mismo fenómeno: una vida caracterizada por un sistema emocional distinto del nuestro y una existencia de inseguridad no basada exclusivamente en el cálculo de futuro. En esta época, en la que no existía el monopolio de la violencia ni las relaciones de interdependencia tan estrechas debido a la división de funciones, aunque también la sociedad como un todo era la encargada de modelar a los individuos,

[...] la regulación y la represión a las que se sometía la vida impulsiva de los adultos eran notablemente menos estricto que en la fase siguiente de la civilización y, a consecuencia de ello, también era menor la diferencia entre el comportamiento de los adultos y el de los niños. (Elías, 1989:182).

Elías muestra a este respecto que las inclinaciones y las tendencias que se trataban de combatir en los libros medievales sobre los buenos modales suelen ser las mismas que todavía hoy se dan entre los niños. Actualmente se las combate tan tempranamente que ciertos “malos hábitos” que en la Edad Media eran muy comunes apenas aparecen ya en la vida social:

También hoy se inculca a los niños que no tienen que abalanzarse a coger o que hay en la mesa, que no tienen que rascarse y que no han de tocarse la nariz, las orejas, los ojos u otras partes del cuerpo cuando están en la mesa. Igualmente se les enseña que no han de hablar o beber con la boca llena, que no está bien “repantingarse” en la mesa y casas similares. Gran cantidad de estos preceptos se encuentran ya en el *Hofzucht*⁶ de Tannahäuser, aunque no dirigidos tan sólo a los niños, sino inequívocamente a los adultos, lo cual resulta comprensible cuando se recuerda cómo realizaban sus necesidades naturales los adultos antaño.

6. Texto en verso del S. XIII sobre la buena educación, en concreto sobre las maneras adecuadas de comportamiento en la mesa con versos tales como: “*quien se abalanza sobre la fuente y la babea suciamente con la boca, como un cerdo, debiera ir a comer con el ganado*” (Elías, 1989:130).

La *Espontaneidad* y sus límites

Los ejemplos muestran que muy a menudo las realizaban de un modo tal que hoy sólo perdonaríamos en el caso de tratarse de niños. Las personas solían aliviarse allí donde les venía la necesidad. El grado de contención y regulación de los impulsos que unos adultos esperaban de otros no era mucho más grande que la que se imponía a los niños. La distancia que separaba a los adultos de los niños, en comparación con la de hoy, no era muy grande. (Elías, 1989:182).

Hoy en día, sin embargo, los niños desde muy temprana edad tienen que alcanzar la pauta de comportamiento que se ha ido constituyendo a lo largo de los siglos, es decir, tienen que adquirir todas las costumbres respecto a los modales y la higiene que entrañan una mayor contención y control de impulsos. Si bien hoy nos parecen naturales han sido muy extrañas en otras épocas y sólo se han ido desarrollando muy lentamente al mismo tiempo que se han ido cambiando las relaciones de interdependencia entre los individuos. Como señala el sociólogo alemán, solamente viendo que en la Edad Media parecía natural que los adultos y los niños o, incluso, los adultos extraños compartieran la cama, se puede apreciar el cambio profundo de las relaciones y formas de comportamiento interhumanas en nuestro orden de vida.

Según nuestro autor, es justo con esta proscripción social más intensa de muchas manifestaciones de los impulsos y con su “exclusión” de la superficie de la vida social y de la conciencia como se consigue que crezca a su vez la distancia entre la estructura psíquica y el comportamiento de los adultos de un lado y de los niños del otro. Elías documenta exhaustivamente en su trabajo cómo, debido a estos cambios profundos, la pauta de comportamiento que se ha establecido en nuestra fase de la civilización se caracteriza por incluir una enorme distancia entre el comportamiento de los llamados “adultos” y el de los niños y cómo las coacciones sociales externas van convirtiéndose de diversos modos en coacciones internas. También detalla el proceso mediante el cual la satisfacción de las necesidades humanas pasa poco a poco a realizarse entre los bastidores de la vida social y se carga al mismo tiempo de sentimientos de vergüenza. Finalmente demuestra cómo la regulación del conjunto de la vida impulsiva y afectiva va haciéndose más y más universal, igual y estable a través de una autodominación continua.

En las investigaciones de Elías se comprueba, por tanto, que en comparación con otros momentos de nuestra historia y con otras sociedades que no han vivido los mismos procesos, hoy el círculo de preceptos y regulaciones en torno

La Espontaneidad y sus límites

a los seres humanos es muy fuerte y muy fuerte también la censura y la presión de la vida social que forman sus hábitos. Por eso se empiezan a promover desde tan temprano, en la familia y en otras instituciones también, como la escuela.

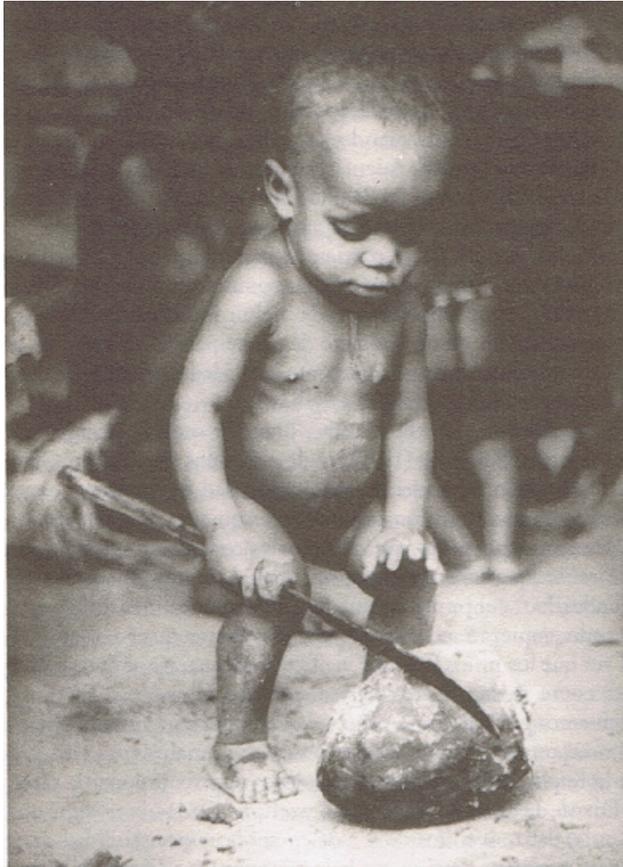
No es extraño, por otro lado, que se introduzca muy tempranamente a los más pequeños en prácticas culturales estrechamente relacionadas con las metas de desarrollo de su grupo cultural (casi se podría decir que “maman” de ellas), pareciendo “natural” hacerlo así a los miembros de ese grupo, así como les parecen “naturales” los niveles de destreza que consiguen los niños en ellas. A los adultos pertenecientes a otro grupo cultural, sin embargo, les suele resultar sorprendente que se incite a los niños a participar en esas prácticas y que éstos consigan hacerlo con éxito. Rogoff recoge las observaciones y la sorpresa de otro investigador al ver las prácticas en las que participaban los niños y su nivel de destreza en ella en una cultura distinta de la suya:

Sorenson (1979) señala que niños fore (Nueva Guinea), bajo la mirada de sus cuidadores, tienen la responsabilidad de regular el contacto con el medio, recomenzando la acción cuantas veces quieren. Tienen acceso a todos los aspectos de su entorno, tanto para observarlos como para inmischirse en ellos, desarrollando así una verdadera autodependencia. Los adultos apenas intervienen en sus actividades, hasta el punto de que los niños manejan cuchillos y fuego con seguridad cuando empiezan a caminar. Sorenson afirma que se “sorprendía continuamente al ver que los niños fore, sin vigilancia alguna, no se lanzaban a peligros desconocidos, como suelen hacer nuestros propios hijos”. (Citado por Rogoff 1993: 171).

Esta misma autora en su trabajo proporciona más observaciones que causan perplejidad a los lectores occidentales: niñas de cinco años de una comunidad maya de Guatemala comenzando a construir su telar usando trozos de hilos que encuentran y trenzando largas hojas para “hacer” urdimbre y trama o el bébe de 15 meses del bosque Ituri en Zaire de la fotografía, donde se puede apreciar su capacidad de concentrarse y organizar sus movimientos con precisión para cortar fruta con un machete, bajo la mirada de un pariente (Rogoff, 1993:172)⁷:

7. Fotografía cedida a Rogoff por David Wilkie y tomada exclusivamente para la presentación de este trabajo

La *Espontaneidad* y sus límites



Más difícil resulta, en cambio, percibir la complejidad de ciertas prácticas en las que se hace participar a los niños desde muy pequeños cuando se trata de la propia cultura y también es más difícil, en consecuencia, ver el nivel que alcanzan en ellas. Este es el caso del cálculo de futuro y del control sobre la propia actividad, -de la espontaneidad-, en la que actualmente se introduce a los niños pequeños en nuestra sociedad desde muy temprano, un cálculo y un control que, como hemos visto con Elías, los adultos de otras épocas estaban lejos de ser capaces de ejercer y que tampoco se ejerce con la misma intensidad y de la misma manera en todas las culturas, como, por ejemplo pudo comprobar Walcott en su experiencia en la escuela con los indios americanos, (Velasco y Diaz de Rada, 2006).

La Espontaneidad y sus límites

A este respecto, si volvemos al análisis de las prácticas educativas del escenario realizado en el estudio de caso, encontramos que los niños y niñas durante gran parte del tiempo en el que permanecen en él, tienen que posponer la realización de sus deseos de actuar de una determinada manera al futuro: al momento en que les toque el turno, al recreo, a la hora de los rincones de juego, al momento de salir de la escuela... El cálculo de futuro como regulador permanente de la propia actividad, junto con todos los controles asociados que conlleva no se perciben como actividades complejas y no se considera, en consecuencia, algo que revista una dificultad especial dada su corta edad: se da por supuesto. De forma que los niños se encuentran con que las motivaciones espontáneas que surgen en el aquí y ahora están siempre fuera de lugar en la actividad y en la interacción. Así, cuando se sientan en corro a hacer cosas juntos sobre las que hablan, la profesora se comporta *como si* se tratase de una conversación “normal”, (la entonación y los gestos eso dan a entender), pero resulta “rara”, como decía al comienzo del capítulo Iratí, porque ellos tampoco pueden decir lo que quieren⁸, ni aunque lo que se les ocurra decir en ese momento tenga que ver con lo que están haciendo:

En el suelo hay unas fichas de colores con puntos

M.: *orain hartuko dituzu hiru, hiru eta urdinak. Ea non dauden, begira ondo e? Lasai, lasai. (ahora vas a coger tres, tres y azul. A ver dónde están, mira bien ¿eh? tranquilo, tranquilo -a Javier)*

Arantza: *hau, hau (esta, esta -levantándose y señalándole al niño la ficha que es azul y tiene tres puntos).*

M.: *Itxaron, eseri zaitez, zu Javier zara? (Espera, siéntate, ¿tú eres Javier?)*

Aunque en este sentido, seguramente lo más “raro” de todo resulte la paradoja de no poder jugar cuando se dice explícitamente que se va a jugar:

M.: *orain beste joku bat egingo dugu (Ahora vamos a hacer otro juego)*

Markel: está jugando con algo en la mano mientras ella muestra el juego

M.: *Markel nahi duzu jolastu ala ez duzu nahi? (Markel ¿quieres jugar o no quieres?)*

Markel: deja de hacer lo que estaba haciendo.

8. No hay ninguna prohibición de expresarse en castellano. Nos referimos a que no pueden hablar cuando quieren ni de lo que quieren. Cuando lo hacen, la mayoría de las veces lo que dicen es ignorado por la maestra y no lo incluye en el flujo de la conversación. Si expresan lo que la maestra propone en castellano, ésta lo único que hace es repetirlo en euskara.

La Espontaneidad y sus límites

Intervenir espontáneamente, por otra parte, no suele servir para ser escuchado, puesto que a menudo, tenga o no tenga que ver lo que se dice con lo que se está haciendo, la maestra, al estar completamente centrada en atender al niño al que le ha adjudicado el turno, ignora su intervención y actúa como si no hubiesen dicho nada:

N.: *kunfu kunfu kunfu*

M.: *bi gorriak* (dos rojos, -al niño que está de turno Joel sin hacer caso a esta intervención del otro niño)

También se trata de permanecer sentado. "Itxaron" y "eseri" ("espera" y "siéntate") son dos voces de fondo que se escuchan cada vez que hacen algo en corro⁹, como dos maracas que marcaran el son de todos los intercambios comunicativos. Si descartamos las tareas pensadas para las áreas de psicomotricidad, experiencia socioafectiva y música, todas las demás se hacen sentados:

M.: *Nork nahi du galleta?* (¿quién quiere galleta?)

N.: *nik* (yo -poniéndose de pié)

M.: *eseri eseri gaur Iratik banatuko du* (siéntate, siéntate hoy va a repartir Irati)

Las restricciones sobre el movimiento son muy estrictas. Si inician espontáneamente algún movimiento, aunque sea muy pertinente para la situación o acción que se está realizando, es poco probable que sea aceptado por la profesora. No se trata simplemente de no correr o saltar como en cualquier otro lugar cerrado para los cuales los niños ya han desarrollado este tipo de autocontrol fuera de la escuela. Aquí la novedad es no poder hacer casi ningún movimiento mientras duran las conversaciones organizadas en torno a un contenido de la programación. Y no poder hacerlo, además, durante un rato largo: tenerse que estar tanto tiempo quietos, -sentados, muchas veces hasta más de media hora seguida varias veces al día. Es para lo único en lo que desde el principio del curso se establece en más de una ocasión una prohibición explícita expresada con una negación. Por ejemplo, cuando uno de los niños en otro evento de reparto de galletas se levanta para indicarle a la maestra el número de galletas que quiere poniendo el número deseado con los dedos, (tal como ésta les suele pedir que hagan al preguntarles cuántas galletas quieren), la maestra se lo prohíbe categóricamente y tiene obligatoriamente que volverse a sentar:

9. En los rituales de entrada, los intensivos y el reparto de agua y galletas.

La Espontaneidad y sus límites

M.: *Ez, ez,ez, ez zutik ez, eserita, entzuten duzu? Eserita* (no. no. no. no de pié no, sentado, ¿oyes? Sentado)

N.: Se sienta

No obstante, los pequeños no se resignan del todo a esperar y estarse quietos y callados todo el tiempo. No cejan en pedir el turno para poder actuar, pero no lo hacen mientras realiza la tarea el que tiene el turno, sino justo cuando termina, en el preciso momento de adjudicar el siguiente turno. La mayoría de las veces, sin embargo, sus intentos sólo obtienen el silencio por respuesta o el consabido: *itxaron* (espera):

N 1: *y yo*

N2: *y yo*

M.: *itxaron (esperad)*

Se acerca al centro una niña a la que ella no ha llamado

M.: *itxaron itxaron (espera espera)*

También intervienen de vez en cuando espontáneamente con la intención de influir en la maestra para que cambie de actividad a otra más lúdica, con el mismo resultado que en el ejemplo anterior casi siempre:

N 1: *eta Potato?* (¿y Potato? -se refiere al nombre de un cuento que conocen que es el mismo que el de su protagonista))

M: *sssss*

G.: *eta Potato?* (¿y Potato?)

N2.: *Potato handia hola Potato* (Potato grande, hola Potato)

G.: *hola Potato*

M.: *zenbat daude hemen?* (¿cuántos hay aquí- al niño del turno, se refiere a los puntos de una- sin hacer caso a lo que están diciendo el resto de los niños ficha)

M.: *zenbat bola dauka?* (¿Cuántas bolas tiene?)

G.: *bi bi bi bi bi bi bi* (dos dos dos dos dos -lo repiten por repetir jugando, moviéndose y riéndose)

M.: *Ipini atzamarrak* (poned los dedos -no hace caso de la broma de los niños)

De lo que se trata, en definitiva, es de repetir fielmente, -atenerse estrictamente al "tema"-, y de esperar, -atenerse estrictamente al orden de participación. Am-

La Espontaneidad y sus límites

bas cosas exigen un autocontrol que, como sabemos por experiencia en reuniones de diverso tipo, -comunidades de vecinos, asambleas, comisiones de trabajo etc.-, no resulta fácil a los adultos, (ni siquiera cuando están entrenados en esta estructura de participación y han tomado parte, además, en la elección del tema y del sistema de distribución de turnos), siendo muy común apartarse del tema y/o saltarse el orden de participación a pesar del conflicto que esto suele generar.

Para los pequeños no controlar el impulso de actuar y no respetar el turno, en cambio, no tiene, como hemos visto en los fragmentos anteriores, mucho éxito, sino todo lo contrario. Los peques tienen más de una ocasión para percibir las consecuencias de su acción: pueden ver que no ajustarse al sistema de turnos de forma adecuada, -no hacer nada mientras se espera-, disminuye las probabilidades de participar:

Arantza: *ni (yo -de pié) o*

M.: *etorri hona...nor dago eserita eta formal? Alain dago eserita eta formal. Etorri bihotza (que venga aquí...¿quién esta sentado y formal? Alain está sentado y formal. Ven corazón)*

En el contexto familiar, los niños y niñas de tres y cuatro años ya han tenido muchas veces, y en diversas actividades, este tipo de experiencias: los pequeños a menudo por diferentes razones no pueden hacer lo que quieren en el momento que quieren y aunque no quieran tienen que permanecer sentados o quietos, callarse, hablar en voz baja, renunciar a coger algunos objetos o a comer ciertas cosas en ciertos momentos y a comer lo que no desean en otros etc. En consecuencia, son múltiples las ocasiones en que, bien sea por la propia situación o porque los adultos no lo se lo permiten, tienen que controlar su actividad y posponer la realización de sus deseos a un futuro más o menos cercano. En nuestra cultura, los controles que esto requiere y de los que habla Elías, tal como constata en su estudio, empieza a cultivarse en la vida familiar.

Lo específico de este escenario, y puede decirse que de los contexto educativos en general, es lo siguiente:

- En los espacios en que se hacen cosas juntos para enseñar y aprender los contenidos de la programación, (cuando están en corro con el tipo de interacción organizado en base a preguntas y respuestas), las restricciones y los controles asociados han de estar presentes durante todo el tiempo.
- Los controles que han de ejercerse sobre la propia actividad son varios y han de ejercerse a la vez.

La Espontaneidad y sus límites

- Todo este control sobre la propia actividad ha de ejercerse en actividades que se presentan como hablar y jugar para las que en otros contextos no se requiere un control estricto y permanente de la propia iniciativa y espontaneidad.

De forma que lo que todavía no ha sucedido -el momento del turno-, tiene que regular y controlar la actividad de los pequeños *permanentemente* en lugar del presente. Para alguien que no pertenezca a una sociedad que haya pasado por el mismo proceso de civilización que la nuestra lo extraño no es preocuparse por lo que va a ocurrir después, lo extraño es preocuparse *siempre*, como decía el joven indio. De la misma manera, para una niña como Irati que asiste por primera vez a la escuela, lo “raro” no es no poder decir lo que quieres alguna vez, sino no poder decirlo *nunca* mientras se tiene una conversación.

Y cuando no están de turno, han de contener todo el tiempo sus ganas de actuar, -lo cual supone varios controles-, dado que se espera de ellos que estén sin hacer nada. Y de hecho, durante la mayor parte del tiempo, es lo que hacen, no hacer: no se levantan, no van al centro del corro, no saltan, no salen del círculo del corro, no se desplazan libremente por el espacio del aula, -por ejemplo para ir al rincón de los juguetes... Tampoco dicen lo que se les pasa por la cabeza, lo que les interesa; no dicen la respuesta de la pregunta que conocen y ha sido dirigida al que está en el centro; no hacen la acción que tiene que hacer el niño que está de turno, que saben hacer y tienen ganas de hacer, por ejemplo elegir una ficha; no hablan con los otros niños; no juegan con el niño o niña que tienen al lado, no gritan y no expresan ninguna emoción: no se ríen, no lloran, no protestan, no se enfadan.... Permanecen sentados y esperan.

Este permanecer sentados y esperar, este *no* hacer, lejos de ser pasivo, implica una gran actividad, aunque interna. Porque supone realizar a la vez varias acciones: por una parte, separar actividades que habitualmente van unidas y, por otra, ejercer más de un control sobre la propia actividad, esto es ligar la propia acción al control:

- separar el movimiento de la acción mental y/o verbal y controlar el cuerpo y el movimiento;
- separar la acción de la emoción y controlar ésta;
- separar la acción del interés propio y controlar la atención.
- separar la acción de las motivaciones del presente, -del aquí y ahora-, y regularla en base al cálculo de futuro.

La Espontaneidad y sus límites

Todo lo cual supone, en definitiva, renunciar a la propia iniciativa y controlar la espontaneidad permanentemente, es decir “desactivar” la tendencia a la acción según el interés, ritmo y modo propios característica de la infancia.

Es cierto que de vez en cuando ceden al impulso de actuar para pedir el turno, decir algo ateniéndose al tema o para pedir un cambio de actividad, pero lo hacen casi siempre dentro de los resquicios que deja la estructura de participación, -esto es, entre un turno y otro. Y es igualmente cierto que el control requerido para no ceder al impulso de actuar no se considera especialmente extraordinario en este escenario, por el contrario, se espera y promueve que sea el propio niño quien lo ejerza sobre su actividad, esto es, que la actividad de control de su espontaneidad sea interna. En este aspecto si se observa cesión y traspaso de la responsabilidad sobre el aprendizaje del autocontrol, aunque sería más preciso en este caso hablar, más que de cesión y traspaso, de exigencia de adopción temprana de la responsabilidad por parte del niño. Si bien la maestra establece límites y ayudas para que los pequeños puedan mantener este control, -esto es: establece una serie de controles externos-, enseguida pasa a exigirlo como si el control y la falta de control dependiera exclusivamente de la voluntad de los niños y no del grado de exigencia y del grado de dificultad para cumplir con él:

Leire: está hablando y haciendo algo con un objeto que tiene en la mano mientras los niños van haciendo de dos en dos la acción de tirar uno un dado y el otro elegir una ficha con el mismo número de puntos que ha salido.

M.: *etorri hona Leire. Hementxe egongo zara konforme? (ven aquí Leire, vas a estar aquí mismo ¿conforme? -le indica que se ponga de pie a su lado)*

Irati: también está haciendo algo

M.: *Irati amaitu konforme? Begira Josu bai haserretzen naizenean amantala ipintzera doa korrika. Begira nola dakien ez nagoela konforme (Irati termina ¿conforme? Mira Josu cuando me enfado va corriendo a ponerse la bata. Mira cómo sabe que no estoy conforme)*

No puede decirse, sin embargo, que este tipo de expresiones de la maestra sean frecuentes. Resultan más bien una excepción en el estilo de enseñanza, un estilo que, como hemos descrito en otro apartado, se caracteriza por las ayudas repetidas y el clima lúdico y cariñoso. Pero sí es un hecho que sólo se observan en casos en los que los niños no ejercen el control sobre su actividad necesario para ajustarse a la forma de estar en clase y que entonces aparece una valoración moral negativa de ese comportamiento. Por otra parte, la expresividad, automatismo y espontaneidad que se observan en estas expresiones de la do-

La Espontaneidad y sus límites

cente, así como la contradicción con su proceder habitual, nos informan de que estamos delante de algo muy automático y muy arraigado en la cultura escolar, esto es, delante de lo que Wertsch denomina supuestos implícitos del contexto situacional de la actividad. Según este autor:

Una actividad o contexto situacional de actividad está basada en una serie de suposiciones sobre los papeles, objetivos y medios adecuados utilizados por los participantes en dicho contexto situacional. (Wertsch, 1988: 220)

Wertsch subraya el hecho de que estos supuestos suelen ser implícitos dado que, según comprobó en sus investigaciones resumidas en el trabajo mencionado, a menudo no son reconocidos o no se hallan accesibles a la reflexión consciente por parte de los individuos que participan en la actividad.

Por eso constituye uno de los contenidos implícitos que se enseñan también en gran medida de forma implícita mientras se participa en la actividad para enseñar y aprender los contenidos explícitos. En “El proceso de civilización”, Elías en relación al control también se refiere a esta falta de conciencia del mismo por parte del adulto y a su enseñanza implícita:

[...] no son las funciones de los adultos las que inculcan directamente esta represión y esta la regulación constante de los impulsos y de los afectos en los individuos, sino que los adultos enseñan los modos de comportamiento adecuado a los niños parcialmente de modo automático y parcialmente de modo consciente, por medio de sus propias formas de comportamiento. Desde su primera infancia se acostumbra al individuo a observar esa contención y previsión sistemáticas que precisará para su función de adulto. Esta contención, esta regulación de su comportamiento y de su vida instintiva se le convierte en costumbre desde tan corta edad que se constituye en él en una estación de *relais* de las pautas sociales, en una autovigilancia automática de los instintos en el sentido de los esquemas y modelos aceptables para cada sociedad [...]" (Elías, 1989:458-459)

También afirma que cuanto más claro les parece a los adultos que sus pautas de comportamiento son “naturales” y que la represión civilizada de los impulsos es algo “evidente”, menos comprenden que los niños en un cierto momento del desarrollo no tengan “por naturaleza” el mismo sentimiento de pudor y vergüenza al no contener sus impulsos y se suele considerar una falta moral. Cuando se trata de comportamientos que se han aprendido muy tempranamente:

[...] el adulto no explica la razón por la que exige del niño un comportamiento determinado; no podría hacerlo de un modo satisfactorio, por lo demás,

La Espontaneidad y sus límites

puesto está condicionado de modo tal que se adapta a las pautas sociales convencionales de una forma más o menos automática. (Elías, 1989:207)

Otras observaciones recogidas de trabajos etnográficos en otras culturas muestran también la valoración moral negativa y la incompreensión de los adultos hacia el comportamiento de los niños que no se adecua a las exigencias sociales, sin ninguna conciencia de que hayan de ser enseñadas, y como consecuencia la valoración moral negativa del comportamiento infantil:

[...] en Sursur se piensa que los niños no son personas. Incluso carecen de nombres personales hasta los cinco años. Asimismo, se considera a los niños "...naturalmente ruidosos, inclinados al mal, capaces de robar, transgresores incurables, violentos, pendencieros, temperamentales, destructores de la propiedad, derrochadores, fácilmente irritables y olvidadizos (Williams 1965:87, citado por Spindler, 1993:225)

La maestra y los adultos que desarrollan su actividad en este contexto consideran este nivel de autocontrol tan "normal" y se da tan por supuesto que cuando los niños lo consiguen pasa desapercibido, por lo que no se menciona en ningún momento. Lo que sí llama la atención y merece una mención especial es el "descontrol". Como hemos visto, las intervenciones espontáneas también pasan desapercibidas: la mayoría de las veces no suscitan ningún comentario si no es como "descontrol", esto es, son escuchadas sólo como "ruido" e interrupción, sin atender por regla general a su contenido. El análisis de estas intervenciones, sin embargo, revela que la gran mayoría de ellas son pertinentes y relevantes con lo que se está haciendo y diciendo.

En conclusión: la actividad interna de control permanente de la espontaneidad es un requisito ineludible de la actividad de instrucción, especialmente de la organizada en torno a los contenidos más escolares de la programación: es uno de sus supuestos implícitos y constituye en consecuencia uno de los contenidos implícitos implícitamente enseñado y aprendido en este escenario de Educación Infantil. Los niños pequeños empiezan aquí a dar los primeros pasos en la transición de la actividad conocida por ellos hasta el momento a esta otra forma de actuación propia de la actividad de instrucción caracterizada por la exigencia de control permanente de la espontaneidad. De manera que al participar en la actividad de este escenario, la actividad de los niños se va a ir transformando desde este mismo nivel de escolaridad en la dirección de: una progresiva renuncia a la propia iniciativa, -a la espontaneidad-; una regulación de la actividad en base al cálculo de futuro; un control creciente de los impulsos

La Espontaneidad y sus límites

y de las emociones y, finalmente, en la dirección de una progresiva separación de lo que hasta ahora habitualmente iba indisolublemente unido en la acción:

el movimiento, la emoción, el propio ritmo e interés y el presente. Todo ello en consonancia con el desarrollo experimentado por las sociedades occidentales en la misma dirección (Eliás. 1989) y en consonancia también con la influencia de este desarrollo en sus sistemas educativos (Fernandez Enguita 1990, 1995).

El respeto a la espontaneidad

Hay poco espacio para la espontaneidad en las prácticas educativas y sociales en las que vivimos inmersos desde la primera infancia. Prácticas en las que la espontaneidad tiene unos límites muy grandes. De hecho para participar en ellas y formar parte de nuestra sociedad es necesario transformar la propia actividad en la dirección del control permanente de la espontaneidad. En nuestro mundo, ni los niños ni los adultos tenemos muchas ocasiones para experimentarnos a nosotros mismos actuando espontáneamente, esto es, según nuestro propio movimiento, ritmo e interés. Tenemos pocas ocasiones de experimentar lo que somos manifestándonos espontáneamente en la acción con los otros, de forma que nos vean y conozcan y nos podamos así también ver y conocer. La mayoría de los contextos en los que nos desarrollamos no potencian una acción integrada que nazca del contacto profundo con nosotros mismos.

No creo, por tanto, que el problema sean los límites, sino el exceso de límites. Y que en las prácticas educativas familiares y escolares deberíamos poner especial atención en respetar la espontaneidad con especial cuidado en las edades más tempranas. Porque el control permanente de la espontaneidad forma parte de nuestra vida desde nuestra más corta edad por lo que nos llega a parecer natural y no nos damos cuenta del nivel tan alto de autocontrol que estamos exigiendo a los niños pequeños que además se escolarizan en edades cada vez más tempranas. De tal forma que existe el riesgo de que ciertas prácticas educativas que están muy arraigada en la cultura escolar, –como las formas de organizar la acción y la interacción que hemos visto-, se apliquen con los más pequeños y se acabe así llevando a éstos a inhibir su tendencia natural a la acción: acaben consiguiendo “desactivar” esta tendencia y convertir al pequeño o pequeña en pasiva:

“Pasivo, va: se dice del sujeto que recibe la acción del agente, sin cooperar con ella; dicho de una persona: que deja obrar a los demás, sin hacer por sí cosa alguna”. (Diccionario de la lengua española).

La Espontaneidad y sus límites

Y tanto la pasividad, -de la que posteriormente nos quejamos en el mundo educativo, social y político-, como la vergüenza de expresarse espontáneamente y aparecer delante de los demás, -que observamos también en educación y en los espacios públicos de la vida social-, nos parecen, o bien “naturales”, o bien un problema asociado a las características personales, sin ninguna conciencia de que ambas, -pasividad y vergüenza-, tienen en gran medida su raíz en nuestra propia cultura, -que reproducimos a través de las prácticas en las que participamos-, y sirven eficazmente como modo de control de la espontaneidad: más que un límite acaban siendo una barrera infranqueable que desconectan a la persona de su espontaneidad.

Tomar conciencia de esto supone en educación apostar por convertir los escenarios educativos en escenarios creativos donde se puedan aprender los contenidos, y también de uno mismo y de los demás, a partir de la acción e iniciativa propias. Unos escenarios con una organización de la actividad en la que los límites de la acción sirvan precisamente para crear un espacio seguro en el que cada niño pueda desarrollar su espontaneidad. Y llegar entonces a los contenidos de nuestra cultura que se han de aprender a través de la creación artística, narrativa y/o teatral, (Arandía y Zarandona, 2000; Zarandona, 2004), con una estructura de participación enraizada en lo que hemos ido construyendo también en nuestra cultura sobre el cuidado de los grupos. Resulta muy adecuado, y está en consonancia con esta propuesta, utilizar las formas de trabajo y de estructurar la participación del psicodrama, por ejemplo (Zarandona, 2005).

Esto es importante para el cuidado y el desarrollo de las personas, porque lo mismo que sabemos que en una sociedad sedentaria potenciar el movimiento es especialmente necesario y beneficioso para la salud, en una sociedad en la que las personas tienen que desarrollar un control tan grande de los impulsos, las emociones, los afectos y la espontaneidad, potenciar y respetar ésta es necesario y beneficioso para la acción humana y, por tanto, para la salud.

Precisamente han sido los profesionales que se han dedicado a la salud mental y al bienestar de las personas los que han planteado la necesidad de recuperar y potenciar la espontaneidad como camino de sanación y crecimiento. De todos los planteamientos terapéuticos uno de los más conocido por su preocupación por la espontaneidad ha sido el de Jacobo Levy Moreno. Crear una estructura protectora en la que las personas pudieran desarrollar su espontaneidad es lo que hizo Moreno con la creación del Psicodrama. Espontaneidad frente a la mera repetición, frente a la acción en la que la persona no pone nada de sí.

La Espontaneidad y sus límites

Creó una estructura en la que la persona puede recuperar su acción, de hecho el Psicodrama lo plantea como una terapia de la acción.

La espontaneidad como tendencia de los seres humanos a actuar según su propio modo, ritmo e interés está en la base del concepto de espontaneidad de Moreno en el que ésta se vincula a creatividad, llegando a considerarse a menudo conceptos gemelos, “distinguiéndose del abandonado concepto de espontaneidad automática, que descuidaba el significado profundo de la espontaneidad, transformándola en algo incontrolable y característico del comportamiento animal” (1995:335). La espontaneidad en Moreno se puede definir como:

Ese grado variable de respuesta satisfactoria que manifiesta un individuo ante una situación de grado variable de novedad. La raíz de esta vocable es la expresión latina *sua sponte*, que significa voluntad libre. Espontaneidad es: 1) desviación de las “leyes de” la naturaleza, 2) matriz de la creatividad y 3) el *locus* del yo. (Moreno, 1995:339).

Si entendemos la espontaneidad como una cualidad de la acción, entonces no tiene que tener límites. Hablar de los límites de la espontaneidad sería como hablar de los límites de la salud: no tendría sentido. Es la acción la que necesita límites, no su cualidad. Si se plantea como acción para algún tipo de objetivo educativo que los niños pequeños formen entre todos un tren y que éste se mueva por toda la clase, la acción de moverse tiene límites: se limita al espacio de clase, cada uno tiene que moverse acompañándose al ritmo de los demás..., pero cada uno, interpreta su rol a su manera, desde su espontaneidad y todos juntos espontáneamente crean un tren, su tren. Se trata de potenciar que por ejemplo, el maquinista que hace un niño, pueda ser diferente del que pudieran hacer otros niños, que el niño o niña pueda hacer según su modo e incorporar las características del maquinista a su ritmo, incorporando al rol lo que le interesa.

Que la acción, toda acción sea espontánea o no, ha de tener unos límites dado que vivimos con otros seres humanos, que nosotros mismos estamos limitados en nuestras posibilidades y que cada contexto tiene sus requisitos, es obvio. Pero ¿por qué interesarse especialmente por los límites de la espontaneidad si sabemos que es saludable y al mismo tiempo que en nuestro mundo es más bien escasa?

Sabemos que cuando se ponen muchos límites a la acción de las niñas y niños pequeños éstos tienen muchas dificultades para respetarlos porque, por una parte, no tienen posibilidades de discriminarlos y, por otra, tanto límite entra en contradicción con la necesidad de acción, una necesidad que traen consigo para poder desarrollarse. En esos casos, la actividad de los niños se caracteriza

La Espontaneidad y sus límites

por no atenerse a casi ningún límite, no desarrollan el control sobre su propia actividad. Por eso se dice que los límites han de ser pocos, pero claros y firmes. En estos casos, los niños sí desarrollan ese control.

Me pregunto entonces, si esta pregunta por los límites no nacerá precisamente del exceso de límites, esto es, si el exceso de límites no llevará en algunos casos a las personas adultas también a no ser capaces de respetar ningún límite por pura necesidad de acción, -de acción propia ligada a sus intereses, con su ritmo y modo-, por pura “hambre de actos” de la que habla Moreno, lo que les llevaría a actuar de forma muy impulsiva. Pero no debiéramos confundir impulsividad ciega, -ésta sería la espontaneidad automática mencionada por Moreno en las líneas anteriores-, con espontaneidad. Si el exceso de límites representa un extremo en el que no pueden satisfacerse las necesidades de acción e iniciativa propias, la ausencia de límites representa otro extremo en el que no pueden satisfacerse las necesidades relacionales (Erskine, 2003): la necesidad de relación con un otro significativo capaz de poner límites a la acción en una relación igualmente significativa para sí. En ambos casos, -exceso y ausencia de límites-, la consecuente falta de control sobre la propia actividad poco tiene que ver con la espontaneidad.

Todas las metodologías innovadoras en educación se denominan así mismas activas. En contextos terapéuticos y de crecimiento personal también se habla de técnicas activas. En los dos casos, se pone un especial cuidado en respetar la espontaneidad. Activar quiere decir: hacer que un proceso sea o parezca más vivo; hacer que se ponga en funcionamiento un mecanismo¹⁰. Pienso que el exceso de límites a los que por razones diversas, -externas e internas-, se somete a la tendencia de las personas a actuar espontáneamente pone en peligro la vida. De ahí la creación de estas metodologías y técnicas para recuperar y reparar la acción y la espontaneidad, ¿por qué sino haría falta activarnos?, ¿no somos acaso los seres humanos activos por naturaleza?

La vida es cambio y, por tanto, novedad. Moreno se dio cuenta de la relación de la espontaneidad con la vida, con la posibilidad de aparición de lo nuevo. Hannah Arendt desde el pensamiento político también (2005). Ella se refiere a la importancia para la vida de la posibilidad de generar lo nuevo: espontaneidad en relación a la capacidad de los hombres de empezar de nuevo, para añadir algo propio al mundo, algo que ningún totalitarismo puede soportar:

10. Diccionario de la lengua española

La Espontaneidad y sus límites

[...] el nuevo comienzo inherente al nacimiento se deja sentir en el mundo sólo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo, es decir, de actuar. En este sentido de iniciativa, un elemento de acción, y por tanto, de natalidad, es inherente a todas las actividades humanas. (Arendt, 2005:36)

De hecho considero que lo más inhumano de los campos de concentración fue no dejar ningún resquicio para la espontaneidad: borrar esa cualidad de la acción que la convierte en genuinamente humana y condenar a los seres humanos a una repetición sin fin que les obliga a desaparecer como sujetos. Por ello, considero igualmente que la lógica profunda de la sociedad totalitaria es la lógica del campo de concentración:

El totalitarismo se aplica con tanta saña a suprimir la individualidad, porque con la pérdida de la individualidad se pierde también toda posible espontaneidad o capacidad para empezar algo nuevo: desaparece cualquier sombra de iniciativa en el mundo. No tiene más secreto la fascinación totalitaria por la muerte. Pero al mundo le es consustancial la novedad. Tiene el anhelo, si no de lo absolutamente otro, por lo menos de lo modestamente otro. De lo *humanamente otro*, en suma. (Manuel Cruz en el prólogo a Arendt, 2005:16)

En otro lugar, Fedora Aberastury, pianista y creadora del Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento, profundiza en un intento que mucho tiene que ver con lo que estamos hablando:

Mi intento es encontrar una técnica para que el ser humano, único protagonista sobre la tierra que conoce todas las gamas de la emoción, pueda encontrar los caminos que le permitan trascender, transformándose en un intérprete de sí mismo. (Fedora Aberastury, 1991:17)

Y este intento le llevó a dejar escrito (Aberastury, 1991:71):

Todo lo que el hombre es
es lo que el hombre
puede pensar desde su
naturaleza espontánea

Me pregunto finalmente si la pregunta por los límites de la espontaneidad no viene del miedo. La espontaneidad, la actividad libre, es muy amenazante. Pone en peligro todo el orden social, el mundo en que vivimos y lo que somos. No es extraño que sintamos la necesidad de ponerle límites, porque ¿qué sucedería si no los tuviera?

Sucedería algo nuevo.

La Espontaneidad y sus límites

Referencias

- ABERASTURY, FEDORA (1991): *Escritos*. Buenos Aires, Argentina: Catálogos
- ARNADIA, MAITE; ZARANDONA, ESTHER (2000). *El registro narrativo en el material del practicum de Educación Social*. Revista de Psicodidáctica, 5, 189-206.
- ARENDT, HANNAH. (2005): *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós.
- ELÍAS, NORBERT (1989). *El proceso de civilización*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- ERSKINE, RICHARD (2003). *La relación terapéutica: una Psicoterapia Integrativa en Acción*. Revista del Colegio Oficial de Psicólogos de Bizkaia 2Psikologiaz”. Febrero, pp-8-20
- FERNANDEZ ENGUITA, MARIANO (1990). *La cara oculta de la escuela*. Educación y trabajo en el capitalismo. Madrid, España: Siglo XXI.
- FERNANDEZ ENGUITA, MARIANO (1995). *La escuela a examen*. Madrid, España: Pirámide.
- FLAVELL, J.H. (1981): *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona, España: Paidós.
- MORENO, JACOBO LEVY. (1995): *El psicodrama. Terapia de acción y principios de su práctica*. Buenos Aires, Argentina: Lumrn-Hormé.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P; COLE, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid, España: Morata.
- PIAGET, JEAN(1977): *Seis estudios de psicología*. Madrid, España: Seix Barral.
- PIAGET, JEAN (1981). *La teoría de Jean Piaget*. Infancia y aprendizaje Monografía 2, pp. 13-54.
- ROGOFF, BARBARA. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, España: Paidós.
- ROGOFF, BARBARA. (1997). *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*. En James V. Wertsch, Pablo del Río y Amelia Álvarez (Ed.) *La mente sociocultural* (pp. 111-128). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- VELASCO, HONORIO; DÍAZ DE RADA, ÁNGEL (2006). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, España: Trotta.
- VYGOTSKI, LEV SEMIONOVICH. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.
- WERTSCH, JAMES V.(1988). *La formación social de la mente* Barcelona, España: Paidós.

La Espontaneidad y sus límites

- ZARANDONA, ESTHER (2004). *Aprender a contar, aprender contando, aprender a escuchar, aprender hablando. Una experiencia con alumnos de Magisterio y Educación Social*. Comunicación presentada en la XX Reunión Nacional de la Asociación Española de Psicodrama “Técnicas activas: recurso profesional en relaciones humanas” el 12, 13 y 14 de noviembre.
- ZARANDONA, ESTHER (2005). *El círculo mágico: una experiencia de participación en la universidad a partir de la puesta en común de la estructura psicodramática* en: Psicodrama: un método científico para el mundo de hoy. Asociación Española de Psicodrama.
- ZARANDONA, ESTHER (2007). *De la espontaneidad a la repetición: análisis empírico de la interacción social en un aula de Educación Infantil* en VI Congreso Iberoamericano de Psicodrama y conflictos culturales. A Coruña, España: Editorial Congrega S.L.

PALABRAS Y SILENCIOS:
¿QUÉ HACEMOS CON LAS FRONTERAS?

BEATRIZ MIRALLES

Si he perdido la vida, el tiempo, todo
lo que tiré, como un anillo al agua,
si he perdido la voz de la maleza,
me queda la palabra.

Si he sufrido la sed, el hambre, todo
lo que era mío y resultó ser nada,
si he segado las sombras en silencio,
me queda la palabra...

Blas de Otero. Pido la Paz y la Palabra

El silencio se paga con la dura divisa del
sufrimiento humano. Formular las pre-
guntas correctas constituye la diferencia
entre someterse al destino y construirlo,
entre andar a la deriva y viajar.

Cuestionar las premisas incuestionables
de nuestro modo de vida es sin duda el
servicio mas apremiante que nos debe-
mos a nuestros congéneres y a nosotros
mismos.

Zygmunt Bauman.

“La Globalización: Consecuencias Humanas”

Este es un simposium que trata de la espontaneidad y de qué límites le ponemos a su expresión.

Recapacitaba sobre el hecho de que expresarse y moverse libremente, tanto individual como grupalmente es un acto humano de espontaneidad, aunque habría que definir qué entendemos cada cual por libertad y por la falta de la misma.

También intentaba reflexionar sobre cómo hacemos los humanos para poner límites a esas expresiones humanas...

Fruto de esas reflexiones y de mi propia experiencia de estos últimos años en el contexto social con los grupos de personas inmigrantes, surgió la idea de escribir esta comunicación.

Cuando el Sociólogo Zygmund Bauman hace mención sobre los sistemas penales de nuestras “democráticas” sociedades occidentales, hace referencia explícita a los modos y maneras en que se puede manipular la información sobre la realidad y presentarla como lo que no es, con intención de justificar determinadas actuaciones. Dice *“Despojar a una nación de sus recursos se llama fomento del*

La Espontaneidad y sus límites

*libre comercio, robar a familias y comunidades enteras sus medios de vida se llama 'reducción del personal o racionalización'. Jamás estas dos acciones han aparecido en la lista de actos delictivos o punibles...'*¹

Desde otro ámbito, el de la Economía, un economista como es Joseph E. Stiglitz habla en estos términos:

*"Son pocos los que defienden la hipocresía de pretender ayudar a los países subdesarrollados obligándolos a abrir sus mercados a los bienes de los países industrializados mas adelantados y al mismo tiempo protegiendo los mercados de éstos: Esto hace a los ricos más ricos y a los pobres cada vez mas pobres... y cada vez mas enfadados.. Constituimos una comunidad global y como todas las comunidades debemos cumplir una serie de reglas para convivir. Estas reglas deben ser... equitativas y justas, deben atender a los pobres y a los poderosos y reflejar un sentimiento básico de decencia y justicia social..."*²

Tengo la sensación de que vivimos en un lugar, en una sociedad con una larga tradición en silenciar realidades, y como dice el refranero popular, que es muy sabio en la utilización de metáforas "ojos que no ven, corazón que no siente". Otra forma de no ver, es la de "no nombrar", dar un "nombre a las cosas" y a los fenómenos de la realidad, es reconocerles una existencia.

En psicoterapia poder "dar voz a lo que se silencia" es un paso importante para poder manejarse con la vida de una forma "mentalmente más sana..." aunque a veces "darle voz" puede ser un proceso lento, difícil y doloroso de aceptación de aquellos aspectos de la realidad que nos resultan mas duros y difíciles de reconocer. Sin un reconocimiento sincero de la realidad, difícilmente podemos esperar cambios.

Sin entrar en que cada cual podemos percibir e interpretar la realidad de un modo determinado y por tanto habrían muchas "realidades posibles", existen unas ciertas evidencias que nos permiten ponernos de acuerdo en una serie de conocimientos, valores, y creencias que nos dan la posibilidad de "construir" realidades grupales y sociales con una cierta "solidez", a pesar de que en esta era que llaman "postmoderna", los límites y los valores parecen diluirse en un "estado líquido"³ en el que la realidad parece que se "nos escapa de las manos", o al menos eso quieren hacernos creer...

1. Z.Bauman "La Globalización: Consecuencias Humanas." Fondo de Cultura Económica P. 160.

2. Joseph E. Stiglitz (Premio Nobel de Economía en el 2001) "El malestar de la globalización" P.17

3. El concepto de Sociedad Líquida lo utiliza Zygmund Bauman en varios de sus libros, entre otros en el de Tiempos Líquidos: : vivir en una época de incertidumbre.

La Espontaneidad y sus límites

Tiempos de incertidumbre e inseguridad vital y existencial, en donde se desliza la fragilidad de unas estructuras sociales antaño sustentadoras de solidez y estabilidad y actualmente que amenazan con diseminarse en una “maraña” de individualismos.

Anthony Giddens, uno de los grandes pensadores de la “modernidad tardía” habla de desanclaje para referirse con ello al hecho de despegar las relaciones sociales de sus contextos locales de interacción y transformarlas en estructuras en donde los intervalos espacio-temporales quedan casi constantemente indefinidos.

En este contexto de incertidumbre estaríamos moviéndonos actualmente los seres humanos de esta llamada modernidad tardía, términos que utiliza para referirse al momento actual en lugar del tan extendido de Post-modernidad.

Otros Autores como Gilles Lipovestky en su libro “Los tiempos Hipermodernos”, habla del concepto de “Hipermodernidad”.

El término “Sociedad líquida” lo utiliza Zygmund Bauman, sociólogo y gran pensador de la Modernidad, expresa el concepto en estos términos: *“Estamos en el paso a la fase líquida (de la Modernidad), es decir en una condición en la que las formas sociales, entre otras las estructuras que limitan las elecciones individuales... ya no pueden mantener su forma por mas tiempo, porque se descomponen y se derriten antes de que se cuente con el tiempo necesario para asumirlas...y una vez asumidas, ocupar el lugar que se les ha asignado...”*⁴

Hemos pasado de un medio social “sólido”, con todo lo que suponía positiva y negativamente, a un medio que podríamos llamar “líquido” por su inconsistencia y su falta de forma

En esta sociedad líquida no hay un marco estructural que delimite sus bordes y aristas con claridad, y es espacio propicio para que afloren los miedos y desconfianzas en formas mas o menos manifiestas de actitudes defensivas con las que intentar protegernos de un miedo cada vez mas alimentado y enardecido manipuladoramente hacia lo desconocido y lo distinto, hacia el Otro.

Y el Otro, por ser Otro, y por tanto diferente, es sospechoso y al mismo tiempo “instrumento” propicio sobre el que volcar nuestro sentimiento de impotencia y nuestra rabia ante un mundo que prometía ofrecernos (al menos a unos cuantos) un paraíso artificial de objetos materiales como nunca hubiéramos podido imaginar, a cambio de arrojarnos en un medio social cada vez mas inundado de un enorme vacío existencial.

4. “Z. Bauman “Tiempos líquidos” P. 7.

La Espontaneidad y sus límites

Quizás la manera de podernos mover en estos abrumadores “camino vitales”, antes transitados paso a paso, nos sugieran ahora la necesidad imperiosa de aprender a navegar, y buscar en ello, naves sólidas y otros seres humanos con quienes compartir la “travesía”.

Como dice Giddens, lo opuesto a “amigo” ya no es “enemigo” sino “desconocido” o “diferente”. El desconocido ha venido a ocupar el lugar que antes ocupó “enemigo”, con todo lo que eso puede llevar de deslizamiento en su carga de significado, en cuyo caso el desconocido se ha convertido en “sospechoso”, y bajo el velo de la sospecha, el resentimiento, el odio y la violencia tienen un lugar propicio para expresarse.

Quizás si pudiéramos desvelar ese oscuro tejido de la sospecha, “el conocimiento de los otros”, de los que son diferentes, podría desvelarnos un universo diverso y distinto, repleto de “riquezas” que no se guardan en una pequeña Arca (pensaba en el Arca de Noé donde navegaban los supervivientes del “Diluvio Universal”), sino en una grande y abierta a todos.

Otro de los grandes fenómenos de la Modernidad tardía es la transformación de la Intimidad, muy ligado a las relaciones de confianza con los otros. La intimidad ha quedado “diluida o amorfa” según Giddens, como resultado de la sociedad de Masas o de las grandes organizaciones abstractas que fomentan intencionalmente las relaciones impersonales o despersonalizadas de una forma más o menos manifiestas, y en donde las relaciones humanas son consideradas meramente instrumentales.⁵

Max Horkheimer en su “Crítica a la Razón instrumental” ya lo expresó claramente. En estas relaciones instrumentales, el compromiso personal con los demás habrá quedado relegado a algo secundario o anecdótico, en donde los otros se reducen tranquilamente a “meros instrumentos”.

Y si verdaderamente estamos moviéndonos en una “Sociedad Líquida” como la que propone Bauman y en donde las relaciones humanas van siendo reducidas a relaciones impersonales y de carácter fundamentalmente instrumental, como mantiene Giddens ¿qué hacer con aquellos que no nos sirven o que han dejado de servir para nuestros propósitos? ¿y también que hacer con aquellos otros que son personas “sospechosas” porque en algo se presentan como diferentes?...

5. Anthony Giddens “Consecuencias de la Modernidad”..

La Espontaneidad y sus límites

Y entre toda esta “amalgama” de preguntas en este “medio líquido”, que se muestra revuelto y amenaza tormentas, ¿cabe realmente un cuestionamiento sobre los Derechos Humanos, o quizás la palabra Dignidad, como también la de Derechos de Todos los Humanos, sea como un vestido viejo y ajado que se deja en el baúl de los recuerdos porque se ha pasado de moda.?

Por momentos, da la impresión de que estos “Derechos”, que en su día fueron una promesa de Justicia para todos los Humanos, pueden llegar a quedar en “declaraciones de buenas intenciones” impresas sobre papel, en donde los no humanos (es decir los que no tienen derechos) son siempre los Otros, y ahora los Otros son los del otro lado de la Frontera...

Vaya y si para escribir sobre los Derechos Humanos, se han gastado “toneladas de papel”, o sea que los Derechos Humanos “*si tienen papeles*”, corren el riesgo de que a pesar de ello, puedan convertirse en “*Papel mojado*” expresión que se utiliza en castellano para referirse a algo que se ha reconocido por escrito, pero que no tiene una existencia real.

Y me pregunto: ¿Las personas tratadas con “indignidad”, tienen derecho a sentirse indignadas? Y me pregunto también... ¿Qué hacer con esa indignación?... Stephane Hessel, (co-redactor de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948) sostiene que la indignación es la base de la resistencia, de las actitudes de insurrección y de los Movimientos Sociales de Reivindicación.⁶

Hay pensadores que hablan de la dificultad de no saber ya lo que es Humano y lo que no lo es...y que la percepción e interpretación de la realidad puede ser algo desconcertante e incomprensible... como sucede en “la locura”.

Entre la locura y la cordura hay también *fronteras* y “*Espacios fronterizos*”, vaya que la palabra “fronteras” puede tener muchos sentidos y significados, y la interpretación de la realidad puede ser un proceso sumamente complejo.

Tenemos miedo de los que vienen del “Sur” pero los que hemos “perdido el norte” somos nosotros...

Siempre había pensado que un lugar donde se encierra a la gente contra su voluntad y en “*nombre de la Ley*”, sin haber cometido ningún delito, que tiene

6. Stephane Hessel “Indignaos”. Editorial Destino. Colección Imago Mundi. 2011 El prologo de la edición española es de Jose Luis Sanpedro. Hessel a sus 92 años escribió un texto corto pero contundente sobre la situación actual mundial, y propone una llamada contra la indiferencia y a favor de la “insurrección pacífica”. Este infatigable pensador y diplomático estuvo recientemente viviendo durante el 2008 y 2009 en la Franja de Gaza. De regreso a Francia a sus 93 años declara: “Je me suis toujours situé du côté des dissidents” (Siempre me he situado del lado de los disidentes).....

La Espontaneidad y sus límites

muros, alambradas y policías que te impiden moverte, hablar y expresarte libremente, que ese lugar se llamaba prisión o cárcel, pero dicen que no, ahora a un lugar así se le puede llamar *Centro de Internamiento para Extranjero (CIE)*.

A mí como ese nombre me parecía algo “confuso”, para designar ese lugar se me ocurrió llamarle “*El lugar de los silencios*”, y no porque allí hubiera silencio, había mucho ruido, sino porque es un lugar donde se silencia a las personas que allí están contra su voluntad, donde la posibilidad de comunicación con el exterior es muy reducida, no se les permite escribir ni mandar cartas y reciben visitas a través de un grueso cristal de seguridad y con un policía presente, en una conversación en la que apenas se entiende nada, mas que escuchar se adivina lo que el otro dice o quiere decir.

Es un “*diálogo de olores*”, el lugar huele muy mal, y también un “*diálogo de miradas*”, un diálogo de miradas muy tristes, miradas de desolación, de miedo, de impotencia y de humillación, que no se dicen con palabras sino con la expresión del rostro, que afortunadamente no han logrado “*silenciar*”.

Sobre aquellos “silencios” saben mucho los “*sin papeles*”, quizás por que sí tienen papeles, pero otros y sí tienen voz, aunque con otro acento.

Hombres y mujeres con rostro y voz propia que ocupan ahora el lugar de los “proscritos” dentro de nuestra sociedad, a modo de “*chivos expiatorios*” contra los que arrojar nuestro rencor y nuestra rabia, por una crisis económica, social y de valores, que no han creado ellos, sino que son sus primeras víctimas.

Siempre ha sido más fácil desviar nuestra rabia hacia el más débil que enfrentarse al poderoso. Quizás por ello, se mantienen largo tiempo los silencios...

Y con cada silencio se construyen los eslabones de una cadena sobre la cual nos vamos poco a poco enredando. La libertad tiene ahora muchos “rostros” y ahora nos la venden de ese modo.

Puede que nos incomoden también los “sin papeles”, porque no dándoles lugar en nuestro mundo, nos hacen llegar los ecos de que los que estamos “fuera de lugar” o podemos estarlo, somos nosotros.

Tal vez la *Frontera* no sea solo una línea imaginaria que separa un territorio de otro, quizás sea también un lugar en el imaginario de cada uno de nosotros que separa la palabra del silencio, y lo humano de lo inhumano, y que cada cual se pregunte a qué lado de la Frontera se encuentra, y en que lado quisiera estar...

La Espontaneidad y sus límites

Para más información sobre el tema ver los siguientes documentos

(todas ellas pueden bajarse de internet):

INFORME CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado) “Situación de los CIES en España” coordinado por Pau Pérez-Sales (Psiquiatra).

“Voces desde y contra los Centros de Internamiento de Extranjeros”, editado por SOS Racismo y Médicos del Mundo (Madrid)

REVISTA NORTE DE SALUD MENTAL. Edita la Sección de Derechos Humanos de la Sociedad Española de Neuropsiquiatría: Jornada celebradas en Gandia en el 2009 y 2010.

DIARIO LEVANTE. “Sesenta Inmigrantes denuncian que hay malos tratos en el CIE”. 20-01-2011 <http://www.levante-emv.com/comunitat-valencia-na/2011/01/20/>

También puede consultarse las siguiente referencias bibliográficas

Z. Baumnan. “*La Globalización: consecuencias Humanas*”. Fondo de Cultura Económica. 1999.

Z. Baumnan. “*Tiempo Líquidos. Vivir en una Epoca de incertidumbre*” Tusquets Editores. 2007

U. Beck. “*La sociedad del riesgo Global*”

Esteban Beltrán: “*Derechos Torcidos*”. Editorial Debate.

Chema Caballero. “*Los Hombres Leopardo se están extinguiendo: Sierra Leona, África y la Ayuda Internacional*”. Editorial PPC. Sin Fronteras. 2011.

Joan Carrero: “*África, la madre Ultrajada: La verdad sobre el Conflicto de los Grandes Lagos que las potencias occidentales se empeñan en ocultar*”. Editorial Milenio. 2010.

Carla Fibla García-Sala y Nicolás Castellano Flores “*Mi nombre es Nadie*”. Editorial ICARO.

S. Hessel. “*Indigne Vous jii*”. Indigene Editions. 2010. (www.indigene-editions.fr)

S. Hessel. “*Indignaos*” Editorial. Destino. Colección Imago Mundi. 2011 (Edición española).

Max Horkheimer. “*Crítica de la Razón Instrumental*”. Ed. Trotta.

Anthony Giddens. “*Consecuencias de la Modernidad*” Alianza Editorial. 1993.

Anthony Giddens. “*La Estructura de Clases en las Sociedades Avanzadas*”. Alianza Editorial.

Anthony Giddens. “*Sociología*”. Alianza Editorial.

La Espontaneidad y sus límites

- Harold R. Kerbo. “Estratificación Social y Desigualdad”. Editorial McGraw Hill. 2003
- Lipovsky. “Los tiempos Hipermodernos”
- Amin Maalouf. “El Desajuste en el Mundo”.
- Marcos del Cano (Coord.). “Inmigración, Multiculturalismo y Derechos Humanos” Ed UNED. “Tirant Monografías”. Valencia. 2009:
- Jose Antonio Marina y María de la Válgoma. “La Lucha por la Dignidad” Editorial Anagrama.
- Luis de Sebastián. “África: Pecado de Europa”. Editorial Trotta.
- Joseph E. Stiglitz. “El Malestar de la Globalización”
- José A. Zamora (Coord.) “Ciudadanía, multiculturalidad e Inmigración”. Editorial EVD.

Anexo 1

CARTAS DESDE EL SILENCIO (Desde África)

Primera carta

Hacer mucho tiempo que no he abierto mi dirección electrónica por eso hoy cuando he visto el mensaje que me has dejado yo me sentí feliz pero también muy triste y miedo que piensas que yo no he querido contestarte.

En la vida cuando pasamos momentos difíciles sabemos que solo los verdaderos amigos son esos que quedan todos los demás son que de la comedia humana. Usted estaba con mígo en esos momentos difíciles pues hoy si quieres que te conto mi experiencia en el centro lo hare con mucho gusto. Pero antes todo quiero darte las gracias por todo lo que has hecho por O... y por mí.

Como lo has dicho el centro fue un lugar muy triste y muy injusto pero con ustedes sea fina rosa mis compañeros de habitación y de los demás no he sentido mucho esta tristera.

Para empezar yo te dire que el centro es peor que un prison.

Siempre yo me estaba preguntando como yo iba salir de este lugar por EXPULSION o por LIBERTAD en la calle a nueva.

Durante 45 días esta pregunta me estaba trabajando sobre todo cuando llega la noche y oímos la gente que son a punto de ser expulsado DEL territorio ESPANOL llorar diciendo NO QUEREMOS IR A NUESTRO PAIS NO QUEREMOS IR A NUESTRO PAIS.

En este preciso momento de esta noche siento un dolor de ventre de la tristera causada por el miedo de estar la siguiente expulsado y de la peina por la gente que lloran. Preguntando me cuando y como sera mi turno.

La Espontaneidad y sus límites

El otro fenómeno es que en el centro si alguien esta enfermo si no tiene mucho suerte puede morir. Estar enfermo sin tener la asistencia de un medico ni de nadie puede entrenar la muerte. El medico nunca no esta en el centro. Me recuerdo un dia dos chicos que estaban peleando para ver el medico un dice que estaba en primero en el fila el auto dice tambien que es el que estaba el primero. Esos dos chicos este dia no han visto no solamente el medico ademas han sido enviado en el calaboso por haber pelear.

Te recuerdas del caso de O..... con su dolor de dedo el nunca ha podido ver el medico y ademas lo robaron la pomada que tu lo has traído. He visto tambien un chico enfermo durante 3 dias sin asistencia hasta perder consciencia despues 30 minutos habia llegado un ambulancia para llevarlo. Nunca este chico ha vuelto en el centro y no sabemos si esta muerto o vivo.

El centro wele muy mal y la noche nadie no puede dormiR por causa del calor.

Los guardias para ellos somos como animales nos llaman negro et nos empujan.

La comida no esta buena y esta mezclado con carne y yo no como cerdo. El centro es un mundo donde estan casi todas las razas y no hay sufisamente de seguridad. Siempre hay pelea entre dos grupos de diferentes paises.

BEA mi tiempo ha casi terminado en el cyber donde estoy pero la proxima ves te contere como somos expulsada de ESPANA.

NB Tu sabias que en la policia hay agente que se llaman CARTEROS. LOS CARETE-ROS son los agentes de le policia nacional que llevan los expulsados hasta sus paises

GRACIAS I..... K.

Segunda Carta

hola B. A veces nos encontramos en situaciones raras sin saber como.

Eh si a veces esas situaciones raras pueden destrozarnos la vida.

HE dejado mi pais para ir en ESPANA todo simplemente para buscar una vida mejor et tambien cambiar la situacion de vida de mi familia.

YO llevaba 3anos en este pais donde he aprendido el castellano el valenciano y otros cursos tambien hasta sacar sus titulos.

HE heche seminarios con la C E AR donde tambien he sacado titulos de participacion. HE cambiado mi forma de vivir por causa de los costumbres diferentes.

HE tenido tarjeta de de biblioteca tarjeta sanitaria un empadromiento de 2 anos a SALOU TARAGONA y un de 11 meses a VALENCIA. Nunca he

La Espontaneidad y sus límites

tenido antecedentes con la policía ni con la justicia. todos esos esfuerzos que he hecho para poder un día ser integrado de la sociedad. al contrario hoy soy un expulsado de ESPAÑA. Y lo más malo de todo eso es el lugar donde estamos encerrado durante varios días antes de ser expulsado. Este lugar que es el CENTRO de INTERNAMIENTO. hoy hablo de este lugar por conocimiento de causa y por haber estado encerrado durante 45 días.

Este lugar IHUMANA TRISTE INJUSTO este lugar de desesperanza. Este lugar que estaba destruyendo mi espíritu mis ganas de luchar en un mundo mejor. Este lugar que es peor que un prison.

Este lugar donde la preocupación inquietud la estrés ansiedad estaban mis constantes compañeros. La tristeza y el miedo que yo tenían también estaban afectando mi cuerpo. Yo no llegaba más a comer ni a dormir. Ver esas personas inocentes ausentes de sus cuerpos sufriendo de dolor causada por un problema que ha creado las autoridades. Ver esas personas llevan varios días los mismos ropas hasta ser expulsado así. Ver esas personas mendigar dentro del centro para poder llamar a sus familias amigos o para poder comprar agua. Hoy lloro por esta injusticia. Imagina cuando un guardia en servicio está borracho maltratando a los internos esto ocurre siempre en el centro y se hoy porque nunca he oído hablar por los radios y por las prensas el centro de internamiento porque todo simplemente en este lugar hay hechos que violan los derechos humanos.

Quiero también hablar de la manera muy mala de ser expulsado. de VALENCIA hasta el aeropuerto de MADRID casi 350 kilómetros dentro de un furgoneta sin aire suficiente con un calor insuportable las manos bien atadas.

En el aeropuerto dentro de una gran sala habían casi 50 expulsados todos de MALI y de SENEGAL con varios carteros. Los carteros son los agentes de la policía nacional que son cargados de llevar a los expulsados hasta sus países y por ellos todas las maneras son buenas para hacernos miedo hasta pegarnos. Los expulsados que hacían resistencia estaban atados las manos atrás y las piernas hasta que no pueden más moverse.

BUENO LA PROXIMA VES TE CONTERE TODO Y COMO HEMOS DEJADO MADRID POR AVION PARA BAJAR A MALAGA Y LUEGO POR IR EN MALI Y LUEGO EN MI PAIS Y TAMBIEN LOS CONSECUENCIAS DE UN EXPULSION.

GRACIAS QUE DIOS TE BENDIGA

LA ESPONTANEIDAD Y SUS LÍMITES EN LA EXPRESIÓN
CREATIVA

M^a PILAR GONZALEZ

Un reto para los creadores es cultivar la espontaneidad en el momento de inspiración, y el segundo escollo, sin dejar de tenerla en cuenta, poner adecuados límites en la expresión de sus obras.

Suele confundirse, a veces, la espontaneidad infantil con la creatividad, cosa evidentemente no siempre cierta. El “como sí” ingenuo de determinados pintores en sus trazos aparentemente simples, no es el garabato espontáneo de una criatura, ni el ritmo encontrado por unos golpes dados al azar por un niño, es una sinfonía. Y esto puede generalizarse a todas las demás manifestaciones artísticas.

Por lo que respecta a la expresión literaria, tanto en poesía como en prosa, la técnica pone a disposición del escritor recursos metafóricos y formas expresivas de vocabulario, para desvelar los más íntimos sentimientos, con en el límite adecuado salvaguardando la conseguida forma, su inteligibilidad genuina. Sugiriendo y limitando, la privacidad descarnada y cruda del sentimiento espontáneo, la expresión adecuada, hace del lector una persona inteligente capaz de leer entre líneas.

Este mecanismo de creatividad espontánea sujeta a la adecuada forma propositiva no se realiza sin esfuerzo sabiendo que para ello contamos con el concepto de valoración propuesto por V.J.WUKMIR.

M^a del Pilar González

APROXIMACIONES A LA ESPONTANEIDAD

ANA GUIL BOZAL
Dpto. de Psicología Social
Universidad de Sevilla

Resumen

Partiendo de una definición al uso de espontaneidad, analizaremos distintas perspectivas de aplicación del concepto, desde modelos teóricos en relación con la teoría del caos a aplicaciones prácticas, socio-políticas o psicoterapéuticas.

Formato

Vertical, tamaño 40 x 60 (adaptable a cualquier otro formato)

AIRE LIBRE

M^a JESÚS BERNAL ACUÑA
ANTONIO SÁNCHEZ ALARCÓN
Departamento de Didáctica de la Educación Física,
Plástica y musical
Universidad de Cádiz

Resumen

Al leer este título entramos en contacto directo con sensaciones y sentimientos que podemos expresar de forma espontánea dentro y fuera de unos límites. Estas dos palabras aparecen en nuestro póster sobre las imágenes de una unidad didáctica realizada en una playa del Atlántico con niños de diez a doce años.

El tema fundamental de nuestro ejercicio artístico consiste en conseguir que los niños desarrollen su creatividad de forma espontánea; para ello trabajaremos sus capacidades visuales y creadoras adquiriendo habilidades para producir imágenes artísticas. Realizarán ejercicios plásticos que unan dos disciplinas: el dibujo y las formas tridimensionales y todo ello, en contacto con la naturaleza lo cual potenciará la percepción, desarrollando los sentidos haciendo aflorar nuevas sensaciones que aumentaran su imaginación y la necesidad de expresarse a través del arte.

Es fundamental que el ambiente del niño sea agradable, que tenga paz y buena relación con el resto del grupo. La comunicación entre ellos será un objetivo prioritario al igual que la capacidad de concentración para un mejor rendimiento en su expresión artística espontánea, superando barreras gracias a la libertad del niño para que no deje de ser él mismo.

Desarrollo del poster

En este poster contemplamos actividades espontáneas de expresión artística, que gracias a la imagen digital dejan de ser efímeras.

“Los educadores artísticos han estado siempre interesados casi exclusivamente en el desarrollo de la creatividad como fin primario, en realidad, prácticamente único, de su actividad. Desde hace un tiempo están diri-

La Espontaneidad y sus límites

giendo su atención al arte en sí y al desarrollo de las aptitudes y formas de comprensión que hacen posible la experiencia artística”.

Elliot Eisner

Nuestro objetivo consiste en conseguir que los niños desarrollen su creatividad de forma espontánea para ello trabajaremos sus capacidades visuales y creadoras adquiriendo habilidades para producir imágenes artísticas.

En los ejercicios al aire libre, recurriremos a dos disciplinas plásticas, el dibujo y las formas tridimensionales.

“El dibujo como nos dice Calatrava, nos clarifica las ideas” y nos ofrece una gran cantidad de recursos con los que podemos comunicarnos de forma espontánea: líneas sinuosas, líneas profundas, suaves, degradadas, puntos, formas cerradas y abiertas, restregados, punteados, manchas, garabatos...

Las formas tridimensionales nos abren un campo de acción: escarbar, destapar, apretar, utilizar el espacio desocupado, comunicar huecos, aplastar volúmenes, solidificar, tapar, introducir...

E contacto con la naturaleza potenciará la percepción del niño, desarrollando los sentidos, haciendo aflorar nuevas sensaciones que aumentaran su imaginación y la necesidad de expresarse a través del arte

Unidad didáctica

La unidad didáctica que hemos tomado como base para el desarrollo de nuestro poster “aire libre” la hemos realizado en una playa del Mediterráneo, un medio natural, teniendo en cuenta que la naturaleza está relacionada con el proceso de captación de imágenes. La mente humana actúa en muchas ocasiones relacionando los objetos que le rodean llegando a un estudio comparativo y de relaciones del entorno.

En este proceso las fuentes de inspiración pueden llegar de forma *consciente*, interviniendo en procesos directos del conocimiento (puede ser el apunte directo para la realización de una primera idea, lo que conocemos como boceto) o de forma *inconsciente*, que llegaría por la acumulación de imágenes que quedan retenidas en la mente y que en el proceso de creación son utilizadas de una manera inconsciente e indirecta. Estas influencias del exterior son incontroladas, pues al estar acumuladas salen intuitivamente, no interviene directamente el proceso analítico, sino más bien lo puramente sensitivo.

Para conseguir que los niños desarrollen su creatividad artística, hemos encon-

La Espontaneidad y sus límites

trado un ambiente de paz y libertad , en plena naturaleza y en una época del año, finales de Septiembre que coincide con el principio del curso escolar.

La playa es un lugar muy conocido para nuestros alumnos, la mayoría vive relativamente cerca de ella con lo cual, le resultará un sitio familiar, dato importante en nuestra investigación. El entorno familiar favorece la autoestima y el sentido de protección, anula el miedo a lo desconocido, salen a la luz recuerdos... todo ello hace que estén cómodos y facilita una buena relación con el resto de los compañeros. En Septiembre se producen muchos cambios en el paisaje tanto de temperatura, mareas, vientos como de poca afluencia de público lo cual es una ventaja para nuestra investigación.

Metodología

Buena relación:

Durante el trayecto del viaje, que realizaremos en autobús, los alumnos cantarán canciones creando un clima de alegría y compañerismo. Este ambiente de paz será un impulso para la creación artística espontánea.

Una vez en el sitio, nos dividiremos por grupos de trabajo de cinco alumnos cada uno y cada monitor o profesor explicará los diferentes puntos a ejecutar.

Recogida de material:

Los alumnos recogerán todo tipo de elementos naturales en una caja de cartón reciclado que hemos construido en el aula con anterioridad.

Piedras, palos, conchas, algas, caracolas, trozos de cristal desgastados ,arena seca, arena mojada, fósiles,restos de cuerdas, jibias, amebas, esponjas, erizos, cantos rodados, estrellas de mar, medusas...

Clasificación de material:

Elaboración de un muestrario con materiales y nombres.“Gran parte de nuestra percepción está relacionada con cuestiones prácticas. Tendemos a usar los objetos del mundo más como medios para conseguir otros fines que como objetos o acontecimientos que se han de contemplar por las cualidades que poseen en sí mismos. Uno de los objetivos principales de la educación artística consiste en cultivar esta sensibilidad y en fomentar estas aptitudes. En este caso utilizaremos el material unas veces como herramientas para crear y otras como complementos de nuestra obra de arte.

Una vez recogidos y clasificados los materiales, se ordenarán para fotografiar-

La Espontaneidad y sus límites

los. Este paso es de gran importancia en la investigación pues tenemos todos los datos recogidos de forma visual y una vez en clase escogeremos las fotos más creativas, originales y didácticas.

Toma de contacto con la naturaleza

Para ello cada grupo se sentará en la arena seca con las piernas cruzadas y los ojos cerrados realizaremos ejercicios de respiración para desarrollar el olfato, estaremos en silencio escuchando el ruido del mar, los pájaros, el viento, desarrollaremos el sentido del tacto entrando nuestras manos en contacto con la arena... estos ejercicios estimulan los sentidos desarrollando la percepción.

La capacidad de concentración es importante para un mejor rendimiento en la expresión artística espontánea para conseguirlo realizaremos, en silencio, algunos ejercicios de relajación... escuchándonos a nosotros mismos, nuestro corazón, respiración, pensando en cada parte de nuestro cuerpo y en cómo formamos parte de la naturaleza.

Observaremos nuestro entorno cotejando nuestra visión actual con la del mes de Agosto.

Observar la Naturaleza

La naturaleza es nuestra principal fuente de inspiración, “El punto de partida para entender al ser humano no es la razón sino su propia vida. (La F^a nace de la autobiografía). La vida se rige por la voluntad de poder, que es el impulso al crecimiento vital, al desarrollo máximo de sus potencialidades. La voluntad de poder no se guía por la razón sino que es de naturaleza impulsiva. La razón no es más que un instrumento al servicio de la vida. Con la razón el hombre se consuela de su finitud, de sus limitaciones y precariedad biológica”. (F. Nietzsche, creador del vitalismo irracionalista). (1844-1900)

Finalmente con los ojos “abiertos” observaremos nuestro entorno natural, para aprender a ver. Elliot W. Eisner señala en su libro “educar la visión artística”, tres ámbitos en los que los profesores de arte tienen una responsabilidad especial. El primero de ellos es quizás el más tradicional. En él el objetivo consiste en desarrollar las capacidades visuales y creadoras de las que proceden las imágenes sensitivas, expresivas e imaginativas. Niños y adolescentes han de adquirir una habilidad de producir imágenes artísticas sirviéndose de diferentes medios. Este objetivo es importante porque las imágenes visuales dan a la persona la capacidad de representar ideas, sentimientos e imágenes que no se pueden traducir en el lenguaje hablado o escrito. El lenguaje del arte visual crea su propio

La Espontaneidad y sus límites

ENTORNO	Agosto	Septiembre
Sol	Muy fuerte	Suave
Arena	quema	agradable
Mar	transparente	alborotado
Viento	poco	levante
Algas	verdes	v. como lechugas y rojas
Aves	gaviotas	Gaviotas y palomas
Calor	muchísimo	calorcito
Olor	Cremas y patatas fritas	Huele a mar
Humedad	ninguna	Humedo por la tarde
Cielo	celeste	Azúl, rojo, gris, blanco
Nubes	No hay	Muchas formas y colores
Espacio	poco	enorme

contenido expresivo. Veremos las características físicas que tiene cada uno de los elementos que hemos recogido como por ejemplo las estrías de las conchas y sus líneas de crecimiento, las líneas toscas de las ramas, ramificaciones de las algas, brillos y aguadas de la nácar; los dibujos que dejan las olas en la arena, las múltiples formas de las nubes, la soltura de los granitos de arena, la bruma del mar, la transparencia del agua, la sombra del cuerpo humano sobre la arena (como se alarga o encoje según te sitúes respecto al sol), la pesadez de las rocas.. en esta parte del ejercicio nos ayuda el sentido del tacto adentrándonos en el tema de las texturas; formas suaves, lisas, rugosas, cortantes.

Principios naturales de orden y simetrías perfectas podemos ver en los esqueletos de los organismos marinos(raspa),los pétalos de una flor etc. Son fuente de inspiración de arquitectos como Gaudí o escultores como Henry Moore cuyas obras son reflejo de la naturaleza.

El artista debe establecer una relación de su obra con el todo que le rodea, estableciendo así una composición, teniendo en cuenta los factores compositivos, ritmos , colocación de volúmenes para que no existan rompimientos.

Elección de un lugar, expresión espontánea, límites

Después de un agradable paseo por la playa y una vez clasificado el material que vamos a utilizar, el alumno elije un lugar donde representar su obra. El niño acostumbrado a utilizar el papel como principal soporte muchas veces

La *Espontaneidad* y sus límites

tiende a limitar su espacio de ejecución con trazos que él mismo realiza sobre la arena a modo de marco. También utiliza como referencia algunos elementos reales que están sobre la arena como puede ser por ejemplo una piedra o un agujero y los une con líneas imaginarias que lo ayudan a centrarse en un sitio concreto para realizar su obra.

Las imágenes que vemos en nuestro poster nos presentan una actividad artística trabajada sobre la arena con diferentes elementos naturales en la que a veces hay limitación del espacio.

La alumna trabaja sobre su propia huella del pié , descubriendo el tema de la desocupación del espacio(Oteiza) y dibujando sobre ella de forma espontanea. Esta unidad didáctica está relacionada con el pensamiento del escultor Oteiza cuando nos dice que el arte que era una física de la comunicación en su primera fase es ahora una metafísica, una técnica de desocupación del espacio, una estética negativa.

Recuerda un momento de la infancia cuando se ocultaba en uno de los grandes hoyos de la playa de Orió, mirando al cielo despejado, sintiendo esa evasión. La memoria conduce hasta otro lugar, las canteras de Zarauz: la pasión de perforar la piedra, descubrir el otro extremo libre. (Comentario de Fernando Castro Flores) El tema de comunicación y el de desocupación del espacio se experimentará con niños , en diferentes ambientes, es interesante realizar ejercicios en la playa y estudiar los resultados.

Queremos que los trabajos incluyan sentimientos de los niños, sensaciones... como nos decía Octavio Paz de las esculturas de Chillida:”son trampas para apresar lo inapresable (el viento, el rumor, la música, el silencio, el espacio,) en esos “ bloques de transparencias” la forma se disuelve en espacio y este en vibraciones luminosas, sugerencias de ritmos.

La metodología para estos niños puede estar apoyada por fuertes motivaciones que los inviten a pensar, meditar, expresar, situar..

La segunda intervención representa una flor, jugando con volúmenes realiza los pétalos arrastrando la arena con una concha hacia el interior y creando una masa superior en el centro (el cáliz). Posteriormente observaremos la intervención del mar sobre la flor. Para que estas obras efímeras no se pierdan digitalizaremos las imágenes.

Cuando hablamos de límites para representar una creación artística en un espacio real nos referimos a una serie de señales que nos indican el lugar exacto

La Espontaneidad y sus límites

que ocupa el espacio donde queremos intervenir. Este espacio está formado no sólo por nuestra expresión gráfica o tridimensional sino por los espacios vacíos. Entramos en el estudio de las formas positivas y negativas que están contenidas en el espacio elegido.

Pero hay otra serie de límites que afectan a la cultura según Eisner. `los objetos aparecen insertados en distintos campos mentales` situamos los objetos en los campos que estamos acostumbrados a verlos. ``Sin embargo, algunos individuos son capaces de agrandar estos límites. El proceso de agrandar o redefinir los límites de objetivos comunes se denomina ampliación de límites. En el área de tecnología, la primera persona que pensó en instalar enchufes para maquinillas de afeitar eléctricas en los automóviles, demostró una ampliación de límites, ya que amplió los límites habituales tanto del automóvil como del afeitado``. En nuestra actividad demuestra ampliación de límites el niño que utiliza las algas como cabello en la representación de una niña, o el que recoge conchas de diferentes tamaños para dibujar con ellas en clase ,por ejemplo ,un coche.

También puede ser ampliación de límites el utilizar el grafeno para construcción de formas tridimensionales, lo cual es un tema muy interesante para investigar.

El lápiz grafito tan querido por todos los artistas puede ampliar sus límites.



Observamos el hueco que deja la huella de un pie en la arena de la playa.

La *Espontaneidad* y sus límites

Hemos quitado un pie. Hemos desocupado un espacio. Ahora vamos a jugar con ese hueco. Luz, sombra, profundidad.



Trabajamos de forma espontánea. Limitación del espacio con una forma circular cerrada.

Puede ser un resultado. “Jarrón con flores”



La Espontaneidad y sus límites



Trabajando sin límites de espacio.

Partiendo de pequeños charcos formados en la orilla; los alumnos han realizado una planta con volúmenes y líneas grabadas. Observar cambios y anotar. Fotografiar.

Motivaciones. Metodología:

1. Cada monitor dará un paseo por la playa realizando una serie de ejercicios con los niños para que estos ejerciten los cinco sentidos.
2. Comentarios sobre autores y características de sus obras.
3. Estudio sobre el terreno: volumen y grafismo.
4. Se elegirá un lugar para sentarnos y observar la naturaleza. Dejar que ésta nos envuelva.

Objetivos:

1. Relacionar dos disciplinas. El dibujo y la escultura, adquiriendo habilidades para producir imágenes artísticas.
2. Trabajar en grupos de unos seis alumnos para desarrollar el compañerismo, aprender a escuchar, unir diferentes ideas, desarrollar la multiculturalidad, respetarse y divertirse en un ambiente de paz.
3. Relacionar la unidad didáctica con el contexto donde se desarrolla y los materiales relacionados con este.(naturaleza)
4. Aprender a ver: desarrollar las capacidades visuales y creadoras de las que proceden las imágenes sensitivas, expresivas e imaginativas.

La Espontaneidad y sus límites

5. Desarrollar la percepción a través de los sentidos en contacto con la naturaleza.
6. Conocer términos relacionados con la escultura y el dibujo.

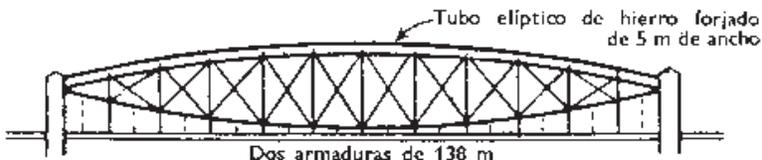
Conclusiones:

- La naturaleza es la principal fuente de inspiración para los artistas .En ella encontramos respuesta a todos nuestros interrogantes. Cuando cultivamos la sensibilidad de nuestros alumnos y fomentamos nuevas aptitudes en contacto con la naturaleza, el desarrollo de la creación artística es muy positivo.
- El ambiente de compañerismo favorece la creación artística espontánea.
- La unión de varias disciplinas, en este caso dibujo y formas tridimensionales nos aportan un mayor conocimiento del espacio, materiales y técnicas. El dibujo, principio fundamental en la creación de formas tridimensionales.

ANEXO . Naturaleza: orden y simetría. Fuente de inspiración



Raspa de pescado



Armadura lenticular del puente de
Saltash (1859)

La Espontaneidad y sus límites



Pasarela Zubi zuri o la raspa de pescado



Cable eléctrico, raspa de pescado

Gráficos. Ejemplo de espina de pescado

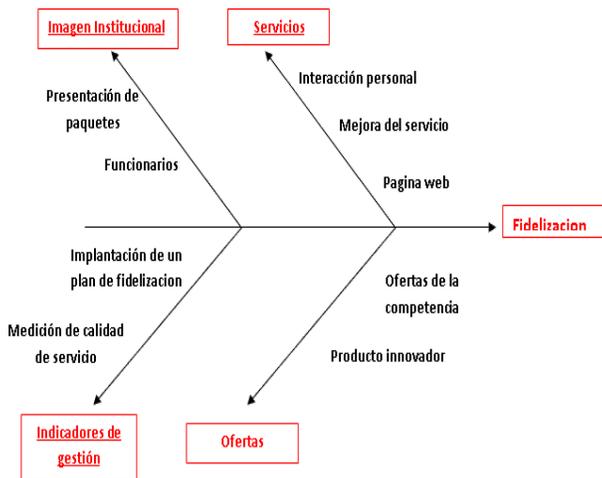
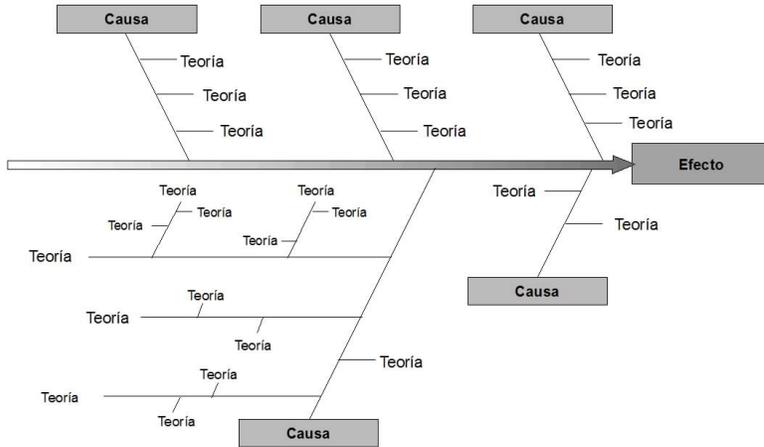
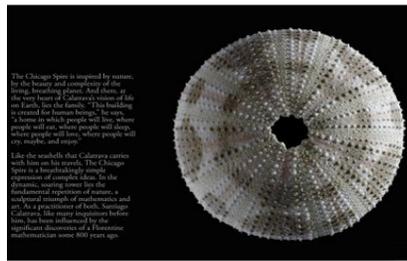


Diagrama Causa - Efecto para Formulación de Teorías

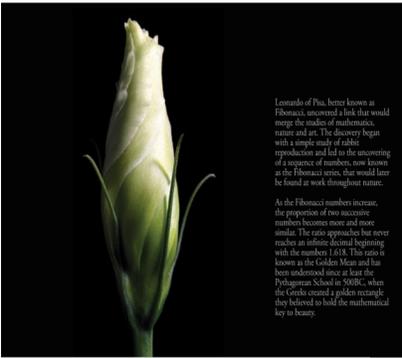
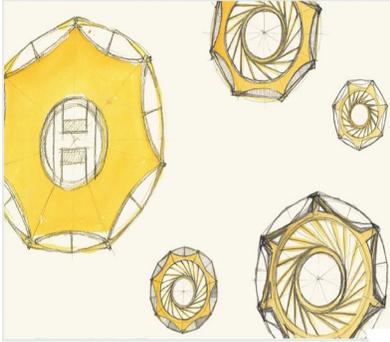


La naturaleza fuente de inspiración para Santiago Calatrava



Aquí, donde el lago y el río se encuentran, en el punto donde la historia comenzó en esta famosa ciudad, estamos creando un hogar para el día de hoy y de mañana El Chicago Spire es un icono, pero más que nada es una casa y un santuario, inspirados por la naturaleza, por la interacción de la tierra, el agua y el aire.

La Espontaneidad y sus límites



Gracias a los sutiles giros de la construcción a medida que asciende al cielo, cada residente tendrá una forma de vida individual El Chicago Spire es inspirado por la naturaleza, por la belleza y la complejidad de un planeta que vive y respira. Y allí, en el centro mismo de la visión que Calatrava tiene de la vida en la Tierra, se encuentra la familia. “Este edificio se ha creado para los seres humanos”, dice, “un hogar en el que la gente dormirá, donde la gente amará, donde la gente llorará, tal vez, y disfrutará.”. Al igual que las conchas marinas que Calatrava lleva con él en su viaje, el Chicago Spire es un asombrosa y simple expresión de ideas complejas. En la dinámica elevación de la torre se encuentra la repetición fundamental de la naturaleza, un triunfo escultórico de la matemática y el arte.

Como profesional de ambos, Santiago Calatrava, al igual que muchos inquisidores antes que él, se ha visto influido por los importantes descubrimientos de un matemático florentino unos 800 años atrás. “Los principios que sigo se basan en la repetición. Esto nos recuerda a la naturaleza, porque la naturaleza con frecuencia trabaja con patrones”. Santiago Calatrava

La Espontaneidad y sus límites



La síntesis entre mujer y naturaleza, se completa por su interés por las grutas, el vacío, las formas redondeadas, la excavación de volúmenes sólidos para revelar formas internas. Esto le lleva a elaborar unos espacios variados jugando con espacios interiores, creando figuras físicamente partidas, pero visual y psicológicamente unidas, con masa y vacío como dos entidades que dialogan en tensión como la forma inerte y la forma viva.

MOORE, Henry *Figura reclinada* 1979. Bronce. Henry Moore Foundation



Gaudí vio estas superficies en la naturaleza y las trasladó a la arquitectura. El helicoides es la forma que toma el tronco del eucalipto, y **Gaudí** lo utilizó en las columnas del **Colegio Teresiano**; el hiperboloide es la forma del fémur, y **Gaudí** lo usó

en las columnas de la **Sagrada Familia**; el conoide es forma frecuente en las hojas de los árboles, y **Gaudí** lo usó en las cubiertas de las **Escuelas Provisionales de la Sagrada Familia**, y el paraboloides hiperbólico es la forma que adoptan los tendones entre los dedos de la mano, y **Gaudí** lo aplicó en las bóvedas de la cripta de la iglesia de la **Colonia Güell**.

Bibliografía

- OTEIZA, G. "Quousque tandem...!" Ed. Pamíela 5ª edición Pamplona 1991
DIEZ NAVARRO, M.C. "Esculturas al aire libre" Impresión Ingra Alicante 2005

La *Espontaneidad* y sus límites

ELLIOT W. EISNER “Educar la visión artística” Ed. Paidós Barcelona 1995

GIL AREVALO, J.: Tesis Doctoral “Relación ambiental y entorno orgánico de elementos tridimensionales en su dinámica compositiva”.

SANCHEZ ALARCON, A: Tesis doctoral “Análisis expresivo y estético en dibujos de niños de 2-5 años”.

M^a Jesús Bernal Acuña

PORQUE LE LLAMAN A AMOR CUANDO QUIEREN
DECIR.....

ROCÍO GUIL BOZAL
INMACULADA SÁNCHEZ OSSORIO
CARMEN VÁZQUEZ DOMÉNHUEZ
JOSÉ MIGUEL MESTRE NAVAS
Universidad de Cádiz

Resumen

¿Qué podemos decir del amor que no haya sido dicho antes por poetas, filósofos, artistas, científicos...? Entre distintas acepciones, en el Diccionario de la Real Academia lo encontramos definido como un sentimiento intenso del ser humano que, partiendo de su propia insuficiencia, necesita y busca el encuentro y unión con otro ser; así como un sentimiento de afecto, inclinación y entrega a alguien o algo.

Algunos psicólogos como Sternberg (1989), consideran que el amor es una de las más intensas y deseables emociones humanas. Por él, o en su nombre, las personas llegan a mentir, engañar y aún matar y desear la muerte propia cuando se pierde. Puede abrumar a cualquiera, a cualquier edad (Sternberg, 2000).

Pero ¿amamos de la misma manera a la largo de nuestra vida? Si, como se recoge en el DRAE, es un sentimiento de búsqueda, encuentro y/o unión con otro, partiendo de nuestra propia insuficiencia, cuando por el paso del tiempo nuestras “insuficiencias” cambian, ¿cambian nuestros objetos de búsqueda?. En el presente trabajo analizamos los estilos amorosos de una muestra de estudiantes de la Universidad de Cádiz y su posible evolución a medida que los años van pasando.

Introducción

Si buscamos en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua el significado de la palabra amor encontramos las siguientes acepciones: 1. Sentimiento

La Espontaneidad y sus límites

intenso del ser humano que, partiendo de su propia insuficiencia, necesita y busca el encuentro y unión con otro ser; 2. Sentimiento hacia otra persona que naturalmente nos atrae y que, procurando reciprocidad en el deseo de unión, nos completa, alegra y da energía para convivir, comunicarnos y crear; 3. Sentimiento de afecto, inclinación y entrega a alguien o algo; 4. Tendencia a la unión sexual....

Algunos psicólogos como Sternberg (1989), consideran que el amor es una de las más intensas y deseables emociones humanas. Por él, o en su nombre, las personas pueden mentir, engañar y aún matar y desear la muerte propia cuando se pierde. Puede abrumar a cualquiera, a cualquier edad (Sternberg, 2000). Pero ¿amamos de la misma manera a la largo de nuestra vida?. Si como se recoge en el DRAE, es un sentimiento de búsqueda, encuentro y/o unión con otro, partiendo de nuestra propia insuficiencia, cuando por el paso del tiempo nuestras “insuficiencias” cambian, ¿cambian nuestros objetos de búsqueda?. En el presente trabajo analizamos los estilos amorosos de una muestra de alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz y su posible evolución con el paso del tiempo. Concretamente nuestros objetivos son:

- Conocer cuáles son sus estilos amorosos
- Analizar si el paso del tiempo introduce modificaciones en tales estilos
- Comprobar si la forma de vivir el amor difiere dependiendo de que en estos momentos nos sintamos enamorados o no.

Materiales y métodos

Sujetos:

La muestra original estaba compuesta por 128 estudiantes de diversas titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz que manifestaron su voluntad de participar en este estudio. De ellos, trece obviaron señalar su edad, por lo que, dado que para este trabajo la variable edad era un criterio fundamental, fueron eliminados, resultando una muestra final de 115 sujetos (90 mujeres y 25 varones).

Instrumentos:

Para la evaluación de las actitudes hacia el amor se utilizó la adaptación española de la escala *Actitudes sobre el Amor y Preferencias en la Elección de Pareja* de Hen-

La Espontaneidad y sus límites

drick y Hendrick (1986), realizada Ubillos, Zubieta y Páez (2004). Dicha escala consta de 42 ítems que reflejan diferentes actitudes en relación a la elección de pareja y al amor en general. Cada persona debe valorar el grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los ítems, para lo cual se les presenta una escala del 1 al 5 (5 = Totalmente en desacuerdo; 4 = Más bien en desacuerdo; 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2= Más bien de acuerdo; 1= Totalmente de acuerdo)¹. A los 42 ítems mencionados, Ubillos et al. (2004) añaden 8 cuestiones más. En las dos primeras se pide que los sujetos que informe sobre las veces que ha estado enamorado y que realice una valoración aproximada del número de personas con las que mantuvo relaciones sexuales. En la tercera se le pregunta si en la actualidad está o no enamorado. En las siguientes tres cuestiones, se pregunta sobre la convivencia con una pareja de la que no se está enamorado. En la última, se exponen una serie de situaciones debiéndose señalar cual se aproxima más a los sentimientos actualmente. El apartado referido a *Preferencias en la Elección de Parejas* no fue utilizado para este estudio.

A partir de esta prueba, obtuvimos seis subescalas indicativas cada una de los siguientes tipos de amor:

EROS: Amor pasional o romántico caracterizado por una pasión irresistible, con sentimientos intensos, intimidad, fuerte atracción física y actividad sexual. La fiabilidad obtenida en esta subescala fue de 0,7.

LUDUS: Amor lúdico, caracterizado por interacciones casuales, poca implicación emocional, ausencia de expectativas futuras y evitación de la intimidad e intensidad. El ítem 9 debe ser recodificado pues el único de la escala que viene en negativo. El alpha de Crombach fue de 0,446 (muy por debajo de las otras).

STORGE: Amor amistoso, caracterizado por un compromiso duradero, que se desarrolla lenta y prudentemente; compartiendo actitudes y valores. Basado en intimidad, compañerismo y cariño. Buscando un compromiso a largo plazo. La consistencia interna fue de 0,714.

Las siguientes podrían ser entendidas como combinaciones de las tres anteriores. Siguiendo a Ferrer, Bosch, Navarro, Ramis y García Buades (2008):

1. Decidimos respetar esta codificación tal y como lo presentan Ubillos et al. (2003). Si bien se considera una codificación inversa de 1 a 5. Especialmente para una mejor interpretación de las correlaciones.

La Espontaneidad y sus límites

MANÍA: Puede ser entendida como una combinación de *eros* y *ludus*. Amor obsesivo o posesivo, se caracteriza por la intensidad y la intimidad pero también por los celos, la incomunicación, dependencia de la pareja, ambivalencia y desconfianza. Para los ítems que componen esta subescala la fiabilidad fue de 0,616.

PRAGMA: Entendida como la combinación de *ludus* y *storge*, es el amor pragmático. Basado en la búsqueda racional de la pareja ideal; considerando el estatus social, el grado de instrucción, la religión o las facultades para ser padre o madre. Probablemente establecerá condiciones antes de desarrollar una relación. La consistencia interna hallada fue de 0,714.

ÁGAPE: Combinación de *eros* y *storge* o amor altruista. Caracterizado por dar antes que recibir y por el autosacrificio hacia el bienestar de la pareja; entrega totalmente desinteresada, idealista. La sexualidad y la sensualidad NO son relevantes. La fiabilidad obtenida fue de 0,727.

Análisis de datos

Descripción de la muestra

Como señalamos con anterioridad, la muestra final la constituían 150 alumnos y alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, con edades comprendidas entre 19 y 55 años (90 mujeres y 25 varones). En la figura 1 representamos su distribución porcentual por tramos de edad. Como podemos comprobar, la mayor parte de la misma corresponde a sujetos comprendidos entre los 20 y 30 años

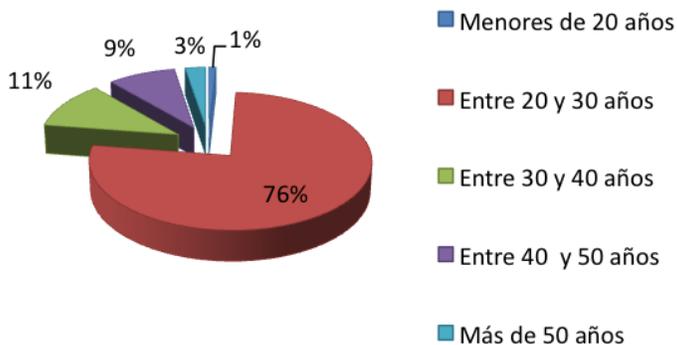


Figura 1: Distribución porcentual de la muestra por tramos de edad

La Espontaneidad y sus límites

Análisis y resultados

En relación a nuestro primer objetivo, y con la finalidad de conocer cuáles son los estilos amorosos de nuestra muestra, calculamos los valores medios obtenidos en las actitudes amorosas evaluadas. Como recogemos en la figura 2, el estilo más destacado es el Ludus (Media= 25,69). En segunda y tercera posición destacan los estilos Manía (Media=23,63) y Pragma (Media= 21.74) que como recordamos, surgen a partir de la combinación del Ludus y el Eros en relación a la Manía, y el ludus y el storge en relación al Pragma. En la cuarta y quinta posición aparecen el Storge (Media= 19.68) y el Ágape (Media=16,93; combinación del eros y storge). Finalmente el estilo menos destacado es el Eros (Media= 13.87).

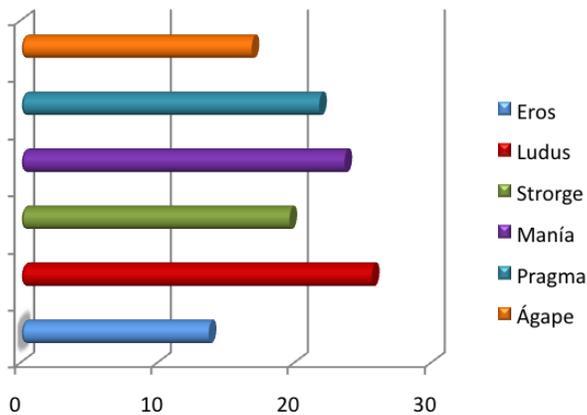


Figura 2. Valores medios de los estilos amorosos

Estos resultados serían indicativos de que el estilo caracterizado por actitudes de amor lúdicas, con interacciones causales, poca implicación emocional, ausencia de expectativas futuras y evitación de la intimidad e intensidad sería el más frecuente. Que con frecuencia a este estilo se le suma una actitud posesiva u obsesiva, con celos, incomunicación, dependencia de la pareja, ambivalencia y desconfianza (estilo manía). Otras veces se combina con una actitud más pragmática, basada en la búsqueda racional de la pareja ideal, considerando su estatus social, su grado de instrucción, religión, facultades para ser padre o madre que con probabilidad establecerá condiciones antes de desarrollar una relación. El amor pasional o romántico caracterizado por una pasión irresistible, con sentimientos intensos, intimidad, fuerte atracción física y actividad sexual parece ser lo menos frecuente.

La Espontaneidad y sus límites

En relación a nuestro segundo objetivo, y con el fin de comprobar si los principales estilos amorosos observados se modifican o no con el paso del tiempo, realizamos un cálculo de los valores medios atendiendo a los principales tramos de edad de nuestra muestra (ver figura 3). Como se aprecia, el Ludus o amor lúdico continúa siendo el estilo predominante en todas las edades, excepto en la franja comprendida entre los 40 y 50 donde parece superado por el estilo Manía o amor obsesivo. Como recordamos el estilo Manía surgía a partir de una combinación de los estilos ludus y eros, resultando una amor caracterizado por actitudes posesivas, celos, desconfianza, dependencia e incomunicación. A partir de los 50 esta actitud obsesiva parece reducirse sensiblemente, intensificándose la valoración del aspecto lúdico del amor.

Para comprobar si las diferencias observadas lo son de una forma estadísticamente significativa realizamos los análisis de correlación bivariadas que aparecen en la tabla 1. Comprobamos que sólo los son de forma estadísticamente significativas las correlaciones entre la edad y el estilo Manía, indicativas de que a mayor edad, mayor amor obsesivo, mayor dependencia de la pareja, mas celos intensos, mayor sentido de la posesividad, desconfianza y ambivalencia. Igualmente comprobamos que, aunque no sean diferencias estadísticamente significativas, las correlaciones con el resto de los estilos amorosos son de signo positivo. Pareciera que con la edad acentuamos la intensidad con que experimentamos nuestra forma habitual de amar.

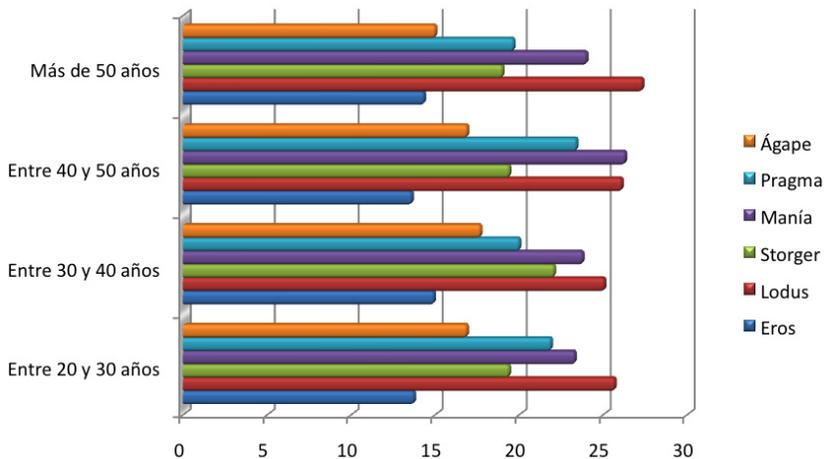


Figura 3: Valores medios de actitudes amorosas por tramos de edad

La Espontaneidad y sus límites

Dado que cada estilo evaluado es creado a partir de la reagrupación de una serie de ítems, pensamos que quizás, con independencia de que cada estilo en su conjunto muestre o no diferencias estadísticamente significativas con respecto a la edad, éstas podrían observarse, además, entre los diferentes ítems individualmente considerados. Para comprobarlo realizamos los análisis de correlación bivariadas que se recogen en la tabla 2 (para simplificar el tamaño de

TABLA 1. Correlaciones bivariadas entre edad y actitudes ante el amor

Correlaciones		EROS	LUDUS	STORGE	MANÍA	PRAGMA	ÁGAPE
edad	Correlación de Pearson	,023	,048	,049	,196*	,000	,003
	Sig. (bilateral)	,808	,613	,601	,036	,998	,977
	N	115	115	115	115	115	115

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

TABLA 2. Correlaciones bivariadas estadísticamente significativas entre edad y los ítems de la escala.

Correlaciones	edad		
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	N
Al percibir que mi pareja depende de mí, prefiero poner distancia entre ambos	,218*	,019	115
Me gusta jugar al juego del amor con diferentes parejas	-,189*	,043	115
Antes de comprometerme con una persona hay que considerar	,233*	,012	115
Hay que planificar cuidadosamente la vida antes de elegir pareja	,201*	,031	115
Una de las cosas esenciales a la hora de elegir pareja es la aceptación de nuestra familia hacia él/ella	,235*	,012	115
Si sospecho que mi pareja está con otro/año consigo estar totalmente relajado/a o tranquilo/a	,233*	,012	115
Mi paraje puede disponer de todo lo que yo poseo	-,206*	,027	115
¿Cuántas veces se ha enamorado usted?	,331**	,000	112
Si el amor desapareciera totalmente de una pareja ¿Cree que sería preferible para ambos separarse y comenzar cada uno una vida nueva?	,261**	,005	115
La desaparición del amor no es razón suficiente para poner fin a una relación de pareja y no debe ser un motivo de separación	-,293**	,001	115

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

La Espontaneidad y sus límites

la tabla, sólo hemos reflejados los ítems que manifestaban diferencias estadísticamente significativas). En las figuras 4 y 5 aparecen representados los valores medios obtenidos de cada ítem distribuido por tramos de edad.

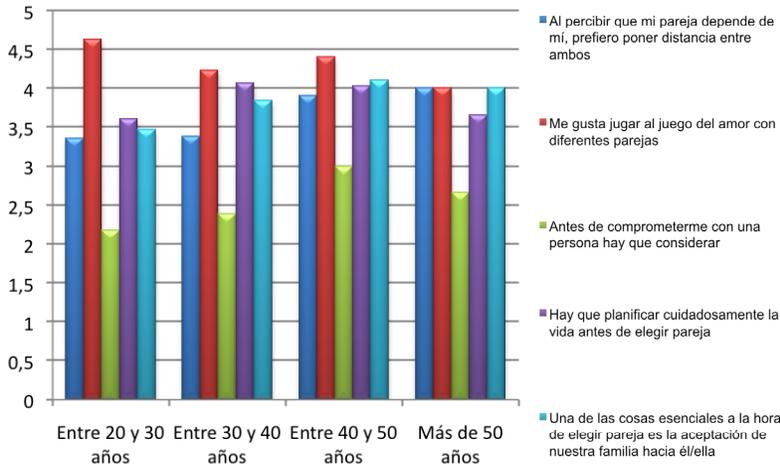


Figura 4. Valores medios de los ítems que correlacionan de forma estadísticamente significativa con la edad y su distribución por tramos

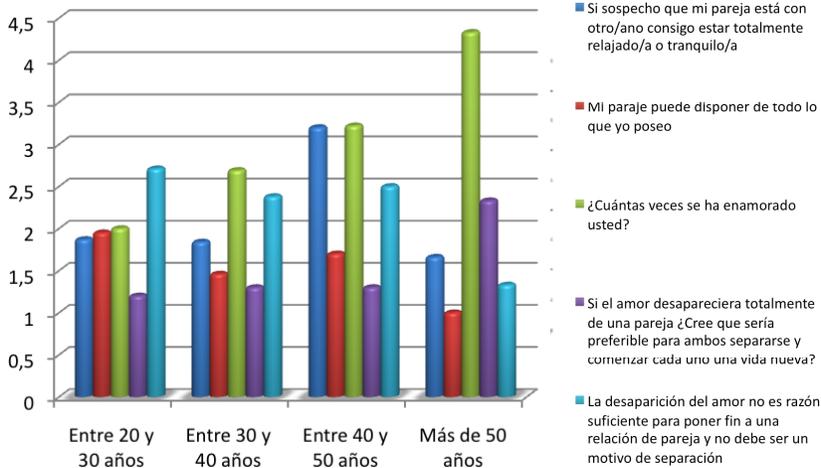


Figura 5. Valores medios de los ítems que correlacionan de forma estadísticamente significativa con la edad y su distribución por tramos.

La *Espontaneidad* y sus límites

Las diferencias positivas estadísticamente significativas encontrados son indicativas de que a mayor edad mayor número de veces se ha experimentado el estado de enamoramiento (lo que resulta evidente). Igualmente son indicativas de que mientras más mayor es uno, en mayor nivel se expresa la preferencia por poner distancia cuando se percibe que la pareja depende de uno, en mayor medida se piensa que antes de comprometerse con alguien hay que pensarlo mucho, en considerar que hay que planificar cuidadosamente la vida antes de lanzarse a la aventura de elegir pareja, mayor acuerdo con la necesidad de atender a la aceptación de nuestra pareja por parte de nuestra familia, mayor grado de intranquilidad o tensión experimentada ante las dudas de una posible infidelidad y en mayor medida se está de acuerdo con que si el amor desapareciera totalmente de una pareja sería preferible para ambos separarse y comenzar cada uno una vida nueva. Las diferencias negativas estadísticamente significativas encontradas nos indican que a mayor edad, menor gusto se expresa por jugar al juego del amor con diferentes parejas, en menor medida se considera que la pareja pueda disponer de todo lo que uno posee, y en menor grado se está de acuerdo con que la desaparición del amor no sea una razón suficiente para poner fin a una relación de pareja y/ o que no deba considerarse un motivo de separación. Pareciera que las personas con las experiencias aportadas de forma natural con el paso de los años, y las necesidades que van teniendo cubiertas, si que parecen modificar ciertas actitudes hacia el amor.

Dado que para algunos los poetas y filósofos el amor nos obnubila, ¿cambiaría nuestras formas de vivir el amor dependiendo de si en el momento de ser evaluados estamos bajo la influencia de este abrumador sentimiento?. Para dar respuesta a este interrogante y cubrir nuestro tercer objetivo realizamos un ANOVA tomando como variable independiente la condición de enamorado o no, y como variable dependiente los estilos amorosos (ver tabla 3). Los resultados nos muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la condición de sentirse enamorado o no en estos momentos y el estilo Eros, en el sentido de que los que manifiestan NO estar enamorados presentan unos valores medios mayores (Media = 15,37) que los que manifiestan si estarlo (Media=13,48). El alumnado que manifiesta NO ESTAR enamorados obtiene unos valores medios más elevados a la hora de entender el amor como un sentimiento pasional caracterizado por una pasión irresistible, con sentimientos intensos, fuerte atracción física y actividad sexual. Los no enamorados parecen valorar mucho el amor pero no estar obsesionado por él, ni tener un sentido menos posesivo sobre su pareja. Parecen no vivirlo con la misma intensidad,

La Espontaneidad y sus límites

TABLA 3. Análisis de varianza siendo la VI la condición de sentirse enamorado en estos momentos o no, y como VD los estilos amorosos.

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
EROS	Inter-grupos	67,945	1	67,945	4,199	,043
	Intra-grupos	1828,350	113	16,180		
	Total	1896,296	114			
LUDUS	Inter-grupos	7,203	1	7,203	,548	,461
	Intra-grupos	1485,145	113	13,143		
	Total	1492,348	114			
STORGE	Inter-grupos	70,100	1	70,100	2,428	,122
	Intra-grupos	3262,630	113	28,873		
	Total	3332,730	114			
MANÍA	Inter-grupos	45,003	1	45,003	2,100	,150
	Intra-grupos	2421,658	113	21,431		
	Total	2466,661	114			
PRAGMA	Inter-grupos	3,326	1	3,326	,171	,680
	Intra-grupos	2200,361	113	19,472		
	Total	2203,687	114			
ÁGAPE	Inter-grupos	29,500	1	29,500	1,475	,227
	Intra-grupos	2259,943	113	19,999		
	Total	2289,443	114			

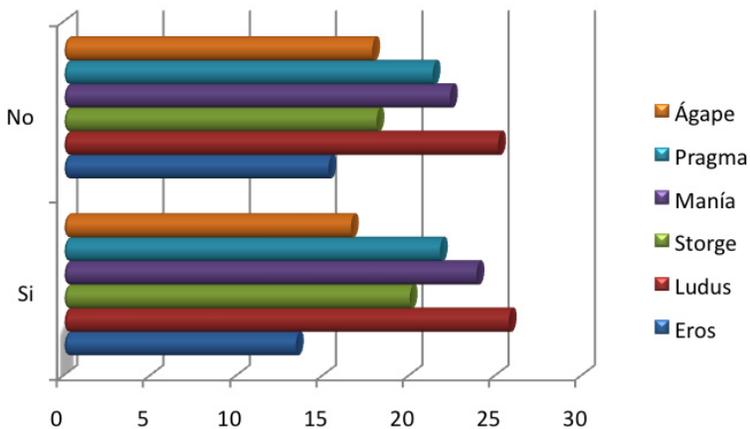


Figura 6. Valores medios de los estilos amorosos en función de la condición estar enamorado o no.

La Espontaneidad y sus límites

sino que más bien permiten que las cosas se desarrollen mutuamente. La característica de este tipo de amantes es la auto-confianza y la alta autoestima.

En la figura 6 encontramos una representación gráfica de los valores medios de los distintos estilos amorosos y la condición de estar enamorado o no.

Como realizamos con el objetivo anterior, pensamos que, con independencia de las diferencias encontradas analizando de forma global los estilos de amar, podríamos encontrar diferencias si atendemos a los diferentes ítems que componen la escala, para ello realizamos un análisis de la varianza considerando como variable independiente la condición de estar o no enamorados, y como

Tabla 4. Anovas estadísticamente significativos, siendo la VI la condición de estar enamorados y como VD los ítems de la escala sobre actitudes amorosas.

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Al percibir que mi pareja depende de mí, prefiero poner distancia entre ambos	Inter-grupos	11,655	1	11,655	9,988	,002
	Intra-grupos	147,025	126	1,167		
	Total	158,680	127			
Es difícil decir exactamente dónde termina la amistad y empieza el amor	Inter-grupos	13,753	1	13,753	8,811	,004
	Intra-grupos	196,677	126	1,561		
	Total	210,430	127			
Espero permanecer para siempre junto a mi pareja	Inter-grupos	7,380	1	7,380	8,008	,005
	Intra-grupos	116,112	126	,922		
	Total	123,492	127			
El amor es realmente una amistad profunda y no algo misterioso y místico	Inter-grupos	8,734	1	8,734	6,814	,010
	Intra-grupos	161,485	126	1,282		
	Total	170,219	127			
Antes de comprometerme con una persona hay que considerar	Inter-grupos	5,213	1	5,213	5,554	,020
	Intra-grupos	118,279	126	,939		
	Total	123,492	127			
Una de las cosas esenciales a la hora de elegir pareja es la aceptación de nuestra familia hacia él/ella	Inter-grupos	5,875	1	5,875	5,710	,018
	Intra-grupos	129,625	126	1,029		
	Total	135,500	127			
En relación a mí mismo, me siento habitualmente	Inter-grupos	4,731	1	4,731	6,357	,013
	Intra-grupos	93,762	126	,744		
	Total	98,492	157			

La Espontaneidad y sus límites

variable dependiente, la totalidad de los ítems que componen nuestra escala del amor. En la tabla 4 presentamos los resultados (para simplificar el tamaño de la misma sólo reflejamos los que resultaban estadísticamente significativos). En la figura 8 recogemos la representación gráfica de sus valores medios.

Analizando los valores medios los resultados hallados sería indicativos de que los sujetos que manifiestan estar bajo el dulce efecto del amor prefieren poner distancias cuando perciben que sus parejas dependen de ellos, tiene mayores dificultades para diferenciar donde termina la amistad y empieza el amor, consideran en mayor medida que el amor tiene más de amistad profunda que de misterio, igualmente parecen valorar más la necesidad de considerar diferentes factores antes de comprometerse con una persona, así como la aceptación de su elección por parte de la familia. Por otro lado, en menor medida se muestran de acuerdo con la idea de permanecer siempre junto a su pareja. Afortunadamente, en relación a sí mismo, manifiestan sentirse habitualmente más positivos que los no enamorados.

Para conocer si la condición de estado de enamoramiento, la edad y la forma de vivir y entender el amor estaban de alguna manera relacionados dividimos a nuestra muestra según la condición de estar enamorado o no y realizamos diversos análisis de correlación entre edad y estilos de amar globalmente consi-

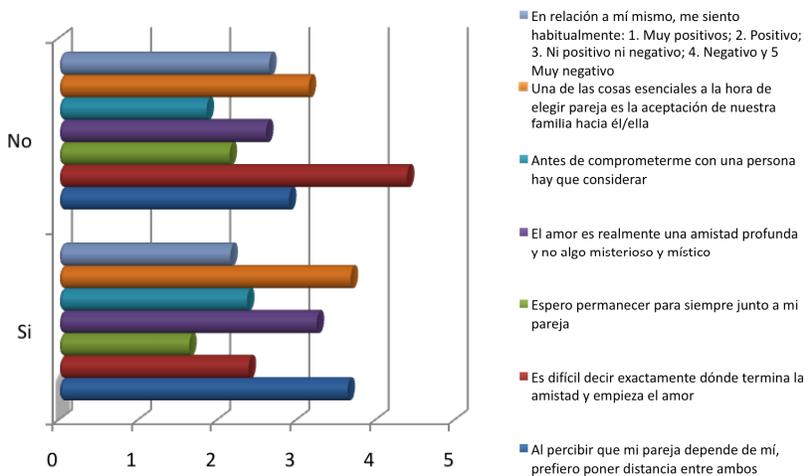


Figura 8. Valores medios de ítems estadísticamente significativos respecto a la condición de estar o no enamorados en estos momentos.

La Espontaneidad y sus límites

derados, no encontrado ninguna correlación estadística en ningún caso.

Una vez más, nos planteamos que aunque no se dieran las correlaciones de forma estadísticamente considerada entre los estilos globalmente considerados y la edad, si que podría darse entre esta y los ítems individualmente considerados, por lo que realizamos los siguientes análisis que aparecen en las tablas 5 y 6.

Cuando atendemos sólo a los que manifiestan estar enamorados en estos momentos, los datos nos indicarían que a mayor edad, en mayor medida consideran que las relaciones físicas con su pareja son muy intensas, que antes de comprometerse hay que considerar varias cosas, que hay que hacer planificaciones, y se muestran intranquilos ante la posibilidad de infidelidad. Por otro lado, a mayor edad en menor medida consideran que lo que su pareja desconoce de él no debería llamarle la atención, que su pareja se enojaría si se enterara de cosas

TABLA 5. Correlaciones estadísticamente significativas entre edad y diversas percepciones del amor entre los sujetos que manifiestan estar enamorados en estos momentos.

Correlaciones

	Edad		
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	N
Las relaciones físicas con mi pareja son muy intensas	,207*	,049	91
Lo que mi pareja desconoce de mí, no debería llamarle la atención particularmente	-,216*	,040	91
Pienso que mi pareja se enojaría si supiera cosas que he hecho con otras personas	-,212*	,044	91
Me gusta jugar al juego del amor con diferentes parejas	-,255*	,015	91
Antes de comprometerme con una persona hay que considerar	,207*	,049	91
Hay que planificar cuidadosamente la vida antes de elegir pareja	,215*	,041	91
Si sospecho que mi pareja está con otro/año consigo estar totalmente relajado/a o tranquilo/a	,211*	,045	91
¿Cuántas veces se ha enamorado usted?	,338**	,001	88
Si el amor desapareciera totalmente de una pareja ¿Cree que sería preferible para ambos separarse y comenzar cada uno una vida nueva?	,272**	,009	91
La desaparición del amor no es razón suficiente para poner fin a una relación de pareja y no debe ser un motivo de separación	-,329**	,001	91

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La Espontaneidad y sus límites

TABLA 6. Correlaciones estadísticamente significativas entre edad y diversas percepciones del amor entre los sujetos que manifiestan estar enamorados en estos momentos.

Correlaciones

	Edad		
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	N
Es preferible amar a alguien que proviene del mismo medio	,431*	,036	24

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

que ha hecho con otras personas, y en menor medida expresan deseo de jugar al amor con otras personas. Si que piensan en mayor medida que la desaparición del amor sería razón suficiente para romper la relación

La única correlación estadísticamente significativa encontrada en los sujetos que manifiestan no hallarse bajo el influjo del amor, nos indica que a medida que aumenta su edad, en mayor medida consideran que es preferible amar a alguien que provenga del mismo medio que uno.

Pareciera que los que manifiestan estar enamorados en estos momentos globalmente considerados, entienden el amor como algo menos pasional, pero tienen una visión más meditada y positiva del amor. Parecen entenderlo en mayor medida como una relación basada más en un respeto, confianza, intimidad.... Aunque no formaba parte de nuestros objetivos, estos resultados no generaron una duda. ¿Quiénes se plantearían en mayor medida casarse con una persona que tenga todas las cualidades que uno desea, aunque no se esté enamorado/a de él/ella?, ¿los de más edad?, ¿los que no están enamorados?..

Para resolver estas dudas realizamos en primer lugar un anova tomando como variable independiente el grado de acuerdo con la idea de casarse con una persona que tenga todas las cualidades que uno desea, aunque no se esté enamorado/a de él/ella, y como variable dependiente la edad (ver tabla 7). Los contrastes Post Hoc realizados confirmaron que los sujetos que de más edad, se diferencian de forma estadísticamente respecto a los sujetos de menor edad en grado de acuerdo con la idea de casarse con alguien que reúne las características que deseamos, aunque no se esté enamorado (ver tabla 8).

Pareciera que la experiencia es un grado, y la edad recomienda la seguridad al utópico y pasajero amor, pero será que lo piensan por que no saben lo que el amor implica.

La Espontaneidad y sus límites

TABLA 7. Acuerdo en casarse, aun en ausencia de amor; VD= edad

ANOVA					
Between Groups	461,936	2	230,968	3,204	,044
Within Groups	8073,838	112	72,088		
Total	8535,774	114			

TABLA 8. Los contrastes Post Hoc, siendo la VI= Acuerdo en casarse, aun en ausencia de amor; VD= edad.

Multiple Comparisons					
(I) Si un hombre o una mujer tiene todas las cualidades que UD desea, ¿se casaría con esta	(J) Si un hombre o una mujer tiene todas las cualidades que UD desea, ¿se casaría con esta	Mean			
SI	ND	8,40404*	3,32061		,034
	INDECISO	8,00000	4,27879		,152
ND	SI	-8,40404*	3,32061		,034
	INDECISO	-,40404	2,95600		,990
INDECISO	SI	-8,00000	4,27879		,152
	ND	,40404	2,95600		,990

¿Para responder a este interrogante realizamos una prueba de Chi cuadrado con las variables condición de estar o no enamorado y acuerdo en casarse con alguien que reúne las condiciones que deseamos en aún en ausencia de amor. Los resultados se recogen en la tabla 9. En la figura 9 representamos gráficamente el número de sujetos que manifiestan su voluntad o indecisión de casarse

TABLA 9. Chi-cuadrado entre la condición de estar o no enamorado y el grado de acuerdo en casarse aun en ausencia de amor.

Test Statistics		
	¿Esta usted enamorado	Si un hombre o una mujer tiene todas las cualidades que UD desea, ¿se casaría con esta
Chi-Square ^{a,b}	39,035	144,070
df	1	2
Asymp. Sig.	,000	,000

a.

b.

La Espontaneidad y sus límites

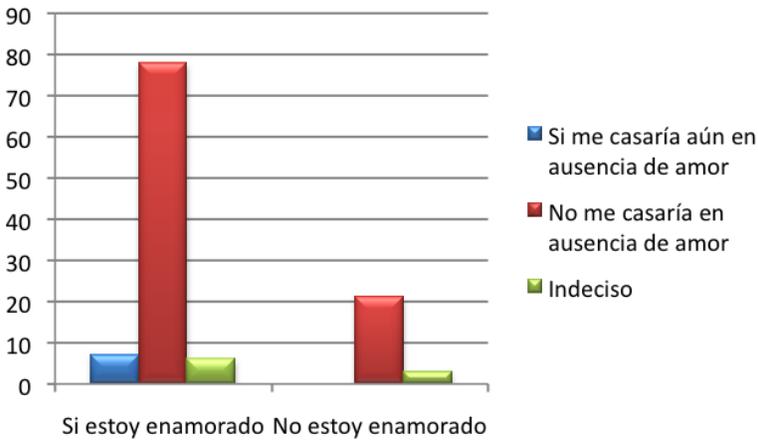


Figura 9. Sujetos que manifiestan su voluntad o indecisión de casarse, aún en ausencia de amor, diferenciadas según manifiesten estar o no en la actualidad enamorados.

con la persona que reúne las condiciones que desean, aún en ausencia de amor diferenciadas según manifiesten estar o no en la actualidad enamorados.

Como podemos comprobar, los resultados indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las variables contempladas. Su representación gráfica nos indica que entre los sujetos que manifiestan estar enamorados se encuentran el mayor el número de personas que manifiestan que no se casarían por muchas cualidades deseables que la persona tuviera en ausencia de amor, aunque también hay un mayor número que dicen que sí, y/o que muestran indecisión.

Conclusiones

Globalmente considerados, parece confirmado que el amor no es vivenciado como algo tan misterioso, sino más bien, responde al resultado de una búsqueda de algo, de encontrar a quien nos satisfaga aquello en que nos percibimos insuficientes, como se recoge en el DRAE. Cuando nuestras “deficiencias” o “necesidades” van cambiando con el paso del tiempo, nuestra actitud ante el amor también parece verse modificada.

La Espontaneidad y sus límites

Referencias bibliográficas

- Ferrer, V.A., Bosch, E., Navarro, C., Ramis, C. y García, M.E. (2008). Los micromachismos o microviolencias en la relación de pareja: una aproximación empírica. *Anales de Psicología*, 24(2), 341-352.
- Hendrick, C., y Hendrick, S.S. (1986). A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 392-402.
- Ubillos, S., Zubieta, E. y Páez, D. (2004). Relaciones íntimas: atracción, amor y cultura. En I. Fernández-Seano, S. Ubillos, E. Zubieta y D. Páez (coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 511-536). ed
- Sternberg, R. (1998). El amor es como una historia. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. (1989). El triángulo del amor. Barcelona; Paidós.
- Sternberg, R. (2000). La experiencia del amor. Barcelona: Paidós.

EL AMOR ROMÁNTICO NO TIENE GÉNERO ¿O SÍ?

INMACULADA SÁNCHEZ-OSSORIO
ROCÍO GUIL BOZAL
CARMEN VÁZQUEZ DOMÍNGUEZ
JOSÉ MIGUEL MESTRE NAVAS
Universidad de Cádiz

Resumen

El ser humano... especie animal formada por dos géneros, el masculino y el femenino, los hombres y las mujeres de la humanidad, los dos grandes grupos diferenciales de la especie humana...

El amor... ¿Qué es el amor?... la emoción, la química, la memoria y la seducción en estado puro, el sentimiento ciego como diría Charles Darwin...

A partir de un trabajo de investigación titulado "Las Actitudes hacia el Amor en función de la Habilidad para Regular Emociones, en una muestra de estudiantes de la Universidad de Cádiz" (Mestre, J.M., Sánchez-Ossorio, I., Guil, R., Mestre, R., 2010) estudiaremos las posibles diferencias de perspectiva y actitudes hacia el amor romántico en función del género. En concreto, nuestro objetivo será conocer si existe discrepancia entre las tendencias amorosas de los hombres y las mujeres y sus preferencias en la elección de pareja. ¿Quiénes se enamoran más, los hombres o las mujeres?, ¿De qué manera se enamoran los hombres? ¿Y las mujeres?, ¿Qué cualidades debe poseer nuestra pareja para casarnos con él o ella? Aceptemos, así, que los enamorados tienen cerebros ligeramente distintos, Eric R. Kandel, premio Nobel de Medicina (2000).

La Espontaneidad y sus límites

Introducción

“Mi amor es como fiebre que delira”

(William Shakespeare)

¿Qué es el amor? A lo largo de la historia muchos clásicos de la literatura han dado respuestas a esta cuestión, pero todas estas adornadas de un romanticismo conmovedor, donde los amantes se devoraban hasta la locura, se deseaban e incluso morían por amor. Sin embargo, aunque indiscutiblemente la mayoría de las personas han descubierto el amor por experiencia personal, no es tan seguro que sea un término tan conocido. Muchos de los enamorados dicen sentir el amor, pero probablemente muy pocos sepan que le ocurre a su organismo para que sientan eso que llaman amor, tampoco saben cuánto durará, y lo que es más importante, no pueden saber cómo son amados por su pareja.

Los elementos culturales, nuestras vidas, la educación, la clase social, las experiencias de la infancia, todo ello puede tener un papel muy importante en el momento de enamorarnos, pero ¿Qué es del género? ¿Importa que seamos hombres o mujeres para enamorarnos? ¿Nos enamoramos de manera diferente?... Puede que la intensidad del amor romántico no sea la misma en hombres que en mujeres, puede que amemos de manera diferente, así pues nuestros objetivos son los siguientes:

- Conocer hacia el tipo de amor que tiende cada género.
- Descubrir si es más poderoso el amor o el instinto sexual.
- Saber qué papel juega el matrimonio con respecto al amor romántico.

Material y método

Sujetos

La muestra de población está formada por 124 estudiantes de la Universidad de Cádiz, concretamente de la Facultad de Ciencias de la Educación, y estos eran alumnos/as de diversas titulaciones de las que se imparten en dicha facultad. De los 124 estudiantes que participaron en el estudio 28 son hombres y 96 son mujeres.

Instrumentos

La evaluación de las actitudes hacia el amor la realizamos haciendo uso de la adaptación española realizada por Ubillo, Zubieta y Páez (2004) de la escala de Hendrick y Hendrick (1986) sobre Actitudes sobre el Amor y Preferencia en la

La Espontaneidad y sus límites

Elección de Pareja. Este test consta de dos partes: actitudes y elección de ciertas características deseables en la pareja. Sobre las actitudes hacia el amor, cuenta con 42 ítems tipo Likert (7 ítems por cada una de sus seis subescalas que más tarde describiremos) que reflejan diferentes actitudes en relación a la elección de pareja y al amor en general. Éstas deben ser valoradas por el sujeto señalando el grado de acuerdo o desacuerdo, para lo cual se les presenta una escala del 1 al 5, siendo 5 = Totalmente en desacuerdo; 4 = Más bien en desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2 = Más bien de acuerdo; 1 = Totalmente de acuerdo. Además a los 42 ítems anteriormente referidos, Ubillos et al. (2004) añadieron 8 cuestiones más a la escala original de Hendrick y Hendrick (1986). En las dos primeras se le pregunta al sujeto las veces que ha estado enamorado y una valoración aproximada del número de personas con las que mantuvo relaciones sexuales. La tercera versa sobre si el sujeto está o no enamorado en la actualidad. Las tres siguientes cuestionan al participante sobre la convivencia y el matrimonio con una pareja de la que no se está enamorado. Y la última cuestión expone tres situaciones (facilidad, dificultad o dudas sobre la idea de intimar con alguien) donde el sujeto debe marcar la que más se aproxima a sus sentimientos actuales.

En el apartado de Preferencias en la Elección de Pareja se utilizan 3 ítems, el primero de ellos el sujeto ordena entre 18 características en función de cuál de ellas se prefieren que posea nuestra pareja (basada en Buss, 1985), la segunda el sujeto debe elegir entre tres tipos de opciones de convivencia con una supuesta pareja y la tercera el participante debe estimar qué porcentaje de la población elegiría cada una de las tres opciones de la pregunta anterior. Además, los sujetos también dan a conocer su Edad, Género, Estado Civil, Situación Laboral y Nivel de Instrucción.

Nosotros nos basaremos en los 42 ítems tipo Likert sobre las actitudes hacia el amor y las 8 cuestiones añadidas por Ubillo et al. (2004), fundamentalmente en estos tres:

- “¿Cuántas veces se ha enamorado usted?”
- “En total, a lo largo de su vida. ¿Con cuántas personas ha tenido relaciones sexuales?”
- “Si un hombre o una mujer tiene todas las cualidades que Ud. desea, ¿Se casaría Ud. con él/ ella?”

La Espontaneidad y sus límites

La prueba elaborada por Ubilos et al. (2004), proporciona seis subescalas correspondiente a los diferentes tipos de amor que a continuación definimos;

- EROS: Amor pasional o romántico caracterizado por una pasión irresistible, con sentimientos intensos, intimidad, fuerte atracción física y actividad sexual. La fiabilidad obtenida en esta subescala fue de 0,7.
- LUDUS: Amor lúdico, caracterizado por interacciones casuales, poca implicación emocional, ausencia de expectativas futuras y evitación de la intimidad e intensidad. El ítem 9 debe ser recodificado pues el único de la escala que viene en negativo. El alpha de Crombach fue de 0,446 (muy por debajo de las otras).
- STORGE: Amor amistoso, caracterizado por un compromiso duradero, que se desarrolla lenta y prudentemente; compartiendo actitudes y valores. Basado en intimidad, compañerismo y cariño. Buscando un compromiso a largo plazo. La consistencia interna fue de 0,714.

Decidimos respetar esta codificación tal y como lo presentan Ubilos et al. (2003). Si bien se considera una codificación inversa de 1 a 5. Especialmente para una mejor interpretación de las correlaciones.

Las siguientes podrían ser entendidas como combinaciones de las tres anteriores. Siguiendo a Ferrer, Bosch, Navarro, Ramis y García Buades (2008):

- MANÍA: Puede ser entendida como una combinación de eros y ludus. Amor obsesivo o posesivo, se caracteriza por la intensidad y la intimidad pero también por los celos, la incomunicación, dependencia de la pareja, ambivalencia y desconfianza. Para los ítems que componen esta subescala la fiabilidad fue de 0,616.
- PRAGMA: Entendida como la combinación de ludus y storge, es el amor pragmático. Basado en la búsqueda racional de la pareja ideal; considerando el estatus social, el grado de instrucción, la religión o las facultades para ser padre o madre. Probablemente establecerá condiciones antes de desarrollar una relación. La consistencia interna hallada fue de 0,714.
- ÁGAPE: Combinación de eros y storge o amor altruista. Caracterizado por dar antes que recibir y por el autosacrificio hacia el bienestar de la pareja; entrega totalmente desinteresada, idealista. La sexualidad y la sensualidad NO son relevantes. La fiabilidad obtenida fue de 0,727.

La Espontaneidad y sus límites

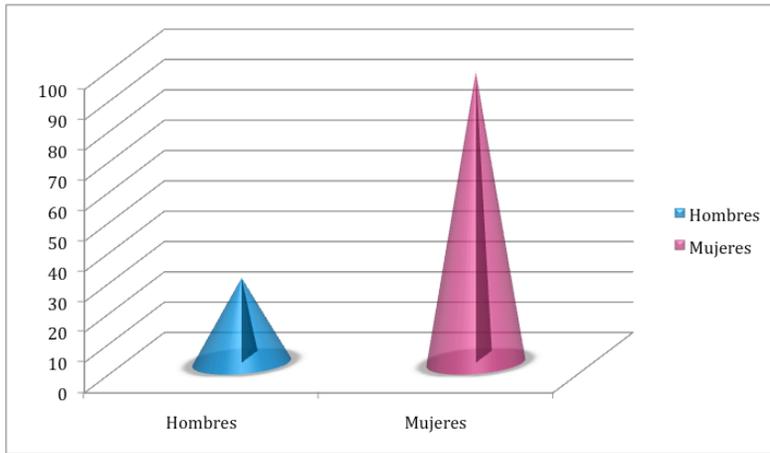


Gráfico 1

Análisis de Datos

La muestra de población utilizada está representada en el gráfico 1, de manera que, como anteriormente hemos dicho, de un total de 124 sujetos, 28 son hombres y 96 son mujeres, por tanto contamos con una población en la cual predomina el género femenino.

Resultados del análisis

A continuación mostramos la tabla 1, en la cual se representa un análisis estadístico descriptivo en dónde analizaremos la media de la muestra de población que corresponde a cada tipo de Amor.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
EROS DEL AR	128	7,00	26,00	13,7578	4,01326
LUDUS	128	14,00	35,00	25,6719	3,69956
STORGE DEL AR HENDRICK	128	9,00	31,00	19,6562	5,42876
MANÍA DEL AR HENDRICK	128	12,00	35,00	23,6797	4,55921
PRAGMA DEL AR HENDRICK	128	8,00	34,00	21,8281	4,33646
ÁGAPE DEL AR HENDRICK	128	9,00	31,00	16,8984	4,43827
N válido (según lista)	128				

La Espontaneidad y sus limites

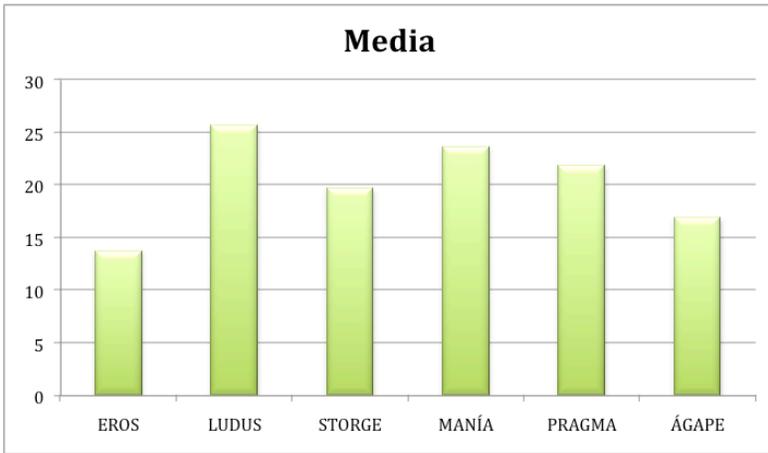


Gráfico 2

Como podemos observar en la gráfico 2 nuestra muestra de población tiende hacia un Amor Ludus, el amor caracterizado por la diversión con poca implicación emocional. Pero como nuestro objetivo es conocer hacia qué tipo de amor tiende cada género, a continuación mostraremos la gráfica representativa de cada género por tipo de amor (gráfico 3)

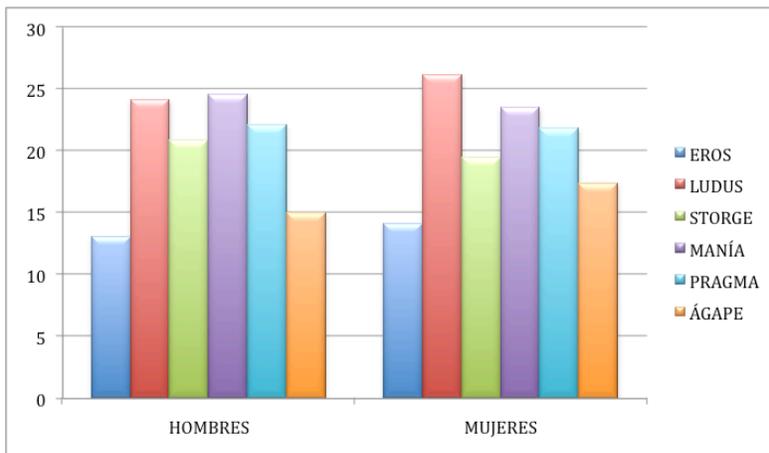


Grafico 3

La Espontaneidad y sus límites

En la gráfico 3 hay que destacar la dominancia de Ludus (Media de 26,14) en las mujeres, seguida de Manía (Media de 23,50), de lo cual entendemos que de las muestra de población de estudiantes mujeres que han participado en nuestro estudio, hay una gran parte de mujeres Ludus y una gran parte de mujeres que tienden hacia el tipo de Amor Manía, de ahí concluimos dos extremos. Las mujeres que comprenden nuestra muestra de población pueden ver el Amor como una diversión y con poca implicación emocional hacia su pareja o de lo contrario, verlo con una cierta tendencia hacia la obsesión y la posesión.

Con respecto a los hombres, debemos destacar también una predominancia de Manía (Media de 24,57) y de Ludus (Media de 24,17), de manera que los hombres que componen nuestra muestra de población tienden hacia un amor posesivo y obsesivo caracterizado por los celos, pero también una gran cantidad de hombres de nuestra muestra tiende hacia un Amor lúdico, divertido, con poca implicación emocional y con ausencia de expectativas futuras con la pareja.

Nuestro siguiente objetivo es descubrir si es más poderoso el amor o el instinto sexual, para esto haremos uso de 2 cuestiones de las 8 que fueron añadidas por Ubillo et al. (2004), concretamente son estas dos cuestiones; “¿Cuántas veces se ha enamorado usted?”, en total, a lo largo de su vida. ¿Con cuántas personas ha tenido relaciones sexuales? Quizás, por la indagación en la intimidad de los participantes que esta pregunta conlleva, tuvimos un cambio en la muestra de la población, de manera que a la segunda de las preguntas, tan solo respondieron 115 estudiantes de los 124 de la muestra original.

Así pues, en la gráfico 4, mostramos la media de las veces que se han enamorado nuestros estudiantes, tanto hombres como mujeres, y la media de las personas con las que han mantenido relaciones sexuales. A la respuesta de estas cuestiones se abstuvieron de contestar 9 estudiantes, de tal manera que la muestra queda reducida a 115 estudiantes, de los cuales 25 son hombres y 90 son mujeres.

En la gráfico 4, al hacer una comparativa entre esas dos cuestiones, nos resulta que las personas participantes en nuestro estudio, tanto hombres como mujeres han mantenido relaciones sexuales con personas de las que no han estado enamorados/as. ¿Es por tanto más poderoso el instinto sexual que el Amor? Por lo que parece, tiene más poder el instinto sexual que el amor.

Aun así, y siguiendo el tema de género que en el cual estamos implicados/as, en los siguientes gráficos analizaremos las dos cuestiones con las que hemos trabajado en la gráfico 4, pero haciendo además una comparativa de género.

La Espontaneidad y sus limites

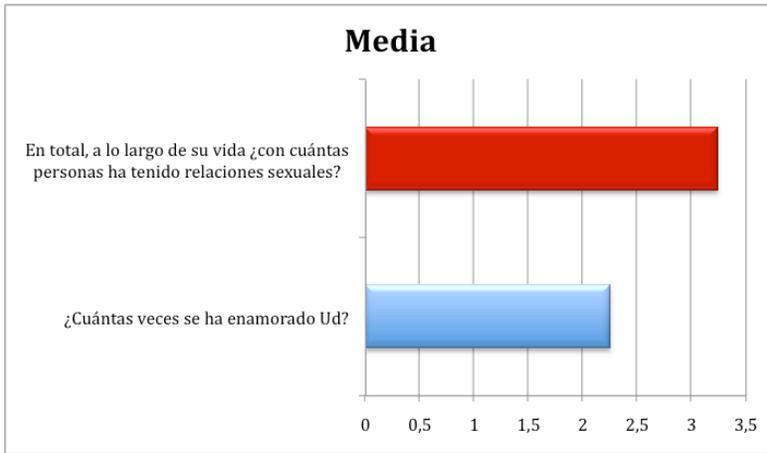


Gráfico 4

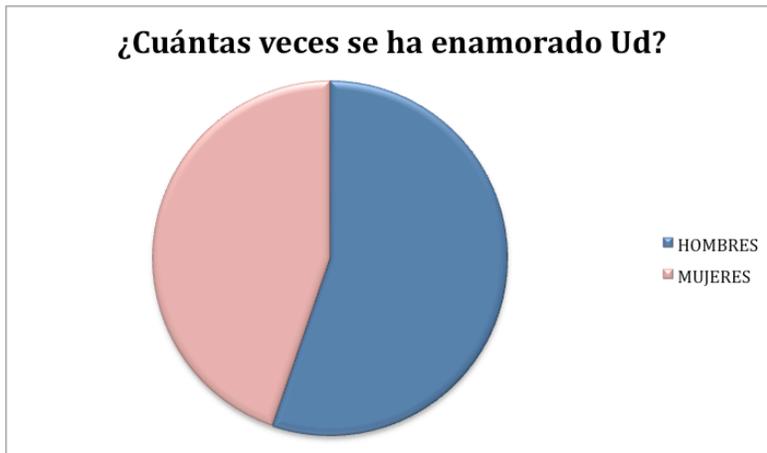


Gráfico 4

Se nos presenta en la gráfica 4, que los hombres de nuestra encuesta se enamoran más que las mujeres, habiéndose enamorado los hombres una media de 2,62 y las mujeres una media de 2,12. Teniendo en cuenta, que de la muestra original de 124 estudiantes (de los cuales 28 son hombres y 96 son mujeres) a esta cuestión solo respondieron 121 estudiantes (de los cuales 27 son hombres y 94 son mujeres).

La Espontaneidad y sus límites

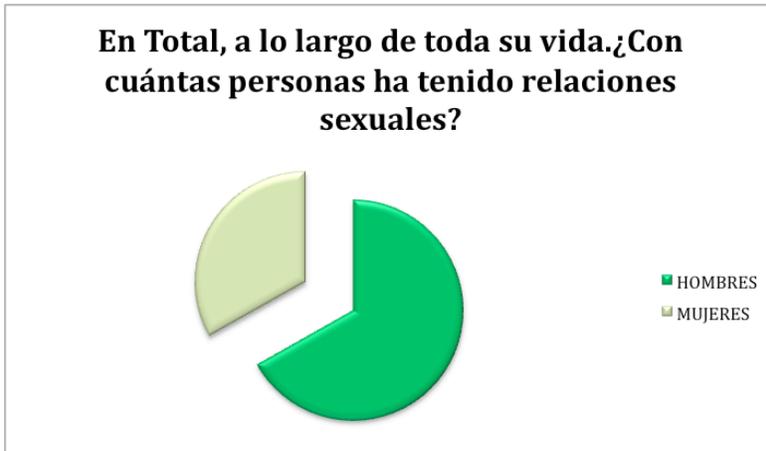


Gráfico 5

Para los datos que nos representa el gráfico 5, donde los hombres han obtenido una Media de 5,32 y las mujeres una media de 2,64 al responder a la pregunta; En total, a lo largo de su vida ¿Con cuántas personas ha mantenido Ud. relaciones sexuales?, debemos indicar que esta pregunta fue respondida por 115 estudiantes de la muestra original.

De esta manera, con los datos obtenidos tanto en el gráfico 4 como en el gráfico 5, podemos deducir que, los hombres de nuestra muestra de población además de enamorarse más que las mujeres, han dicho haber mantenido a lo largo de toda su vida más relaciones sexuales que éstas.

Para analizar el tercero de nuestros objetivos (saber el papel que juega el matrimonio con respecto al amor romántico) hemos trabajado con la cuestión “Si un hombre o una mujer tiene todas las cualidades que Ud. desea, ¿Se casaría Ud. con esta persona si no estuviera enamorado/a de él o ella?” que es la tercera cuestión de las 8 añadidas por Ubillo et al. (2004).

El gráfico 6 que a continuación se muestra, como se puede observar hay una notable mayoría de estudiantes que respondieron que no se casarían con una persona de la cual no estuvieran enamorado/a, aunque este o esta tuvieran todas las cualidades que ellos/as desean. En total fueron 107 los estudiantes que respondieron de esta manera, seguido de 10 estudiantes que se mostraron indeciso y 7 que respondieron Si.

La Espontaneidad y sus limites

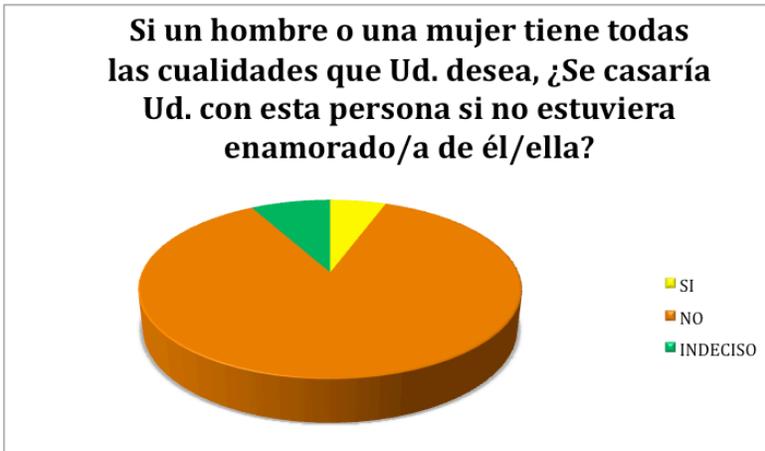


Gráfico 6

TABLA 2: En la tabla inferior, el número de las respuestas masculinas a la cuestión de la gráfica 6, y en la tabla superior el número de las respuestas femeninas a la misma cuestión.

AR51B			
	N observado	N esperado	Residual
SI	5	32,0	-27,0
NO	84	32,0	52,0
INDECISO	7	32,0	-25,0
Total	96		

AR51B			
	N observado	N esperado	Residual
SI	2	9,3	-7,3
NO	23	9,3	13,7
INDECISO	3	9,3	-6,3
Total	28		

La Espontaneidad y sus límites

Si un hombre o una mujer tienen todas las cualidades que Ud. desea, ¿Se casaría Ud. con esa persona si no estuviera enamorado/a de él/ella?

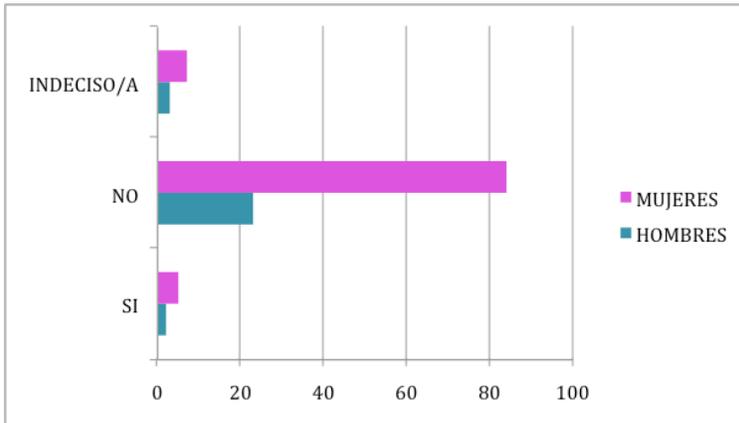


Gráfico 7

En el gráfico 7, podemos observar que la mayoría tanto hombres como mujeres responden que no se casarían sin estar enamorados. Sin embargo, podemos ver también como hay más mujeres que hombres que si se casarían sin estar enamoradas.

Tabla 3: Representación de los casados/as

AR51B	N observado	N esperado	Residual
SI	3	3,3	-,3
NO	6	3,3	2,7
INDECISO	1	3,3	-2,3
Total	10		

En la tabla 3 podemos observar que de los casados/as, a la pregunta; “Si un hombre o una mujer tiene todas las cualidades que Ud. desea, ¿Se casaría Ud. con esta persona si no estuviera enamorado/a de él o ella?”; 1 ha respondido que está indeciso/a, 6 respondieron que no se casarían, y 3 han respondido que si se casarían sin estar enamorados/as. Si esta tabla representa a los casados/

La Espontaneidad y sus límites

as, existe la posibilidad de que esos 3 casados/as que respondieron de manera afirmativa a esta cuestión, se hayan casado con su pareja sin estar enamorados/as.

TABLA 4. representación de los separados/as.

AR51B			
	N observado	N esperado	Residual
NO	2	1,5	,5
INDECISO	1	1,5	-,5
Total	3		

TABLA 5. Representación de los solteros/as.

AR51B			
	N observado	N esperado	Residual
SI	2	17,0	-15,0
NO	44	17,0	27,0
INDECISO	5	17,0	-12,0
Total	51		

De los separados/as que vienen representados en la tabla 4, ninguno ha respondido de manera afirmativa, 2 no se casarían sin Amor y 1 está indeciso. De los solteros/as representados en la tabla 5, 2 si se casarían aunque no estuvieran enamorados, 44 no se casarían sin Amor y 5 están indecisos/as.

Podemos interpretar, que el objetivo de todo ser humano es buscar la estabilidad, en este caso a través del matrimonio, de ahí que los solteros/as, incluso no estando enamorados, hay dos sujetos que sí se casarían. Por el contrario, en el caso de los separados/as, que ya han vivido esta experiencia y han fracasado en ella, no existe el caso de ninguno que respondieran de manera afirmativa a esta cuestión.

Conclusiones

Nos enamoramos, nos aumentan los niveles de dopamina y norepinefrina, y nos disminuyen los niveles de serotonina, de ahí que no controlemos el pensamiento obsesivo por la persona amada. Sin embargo, no todos nos enamoramos de la misma manera.

La Espontaneidad y sus límites

En el estudio realizado sobre los tipos de amor y su correlación con el género podemos señalar que desde un primer ítem se han presentado diferencias. Tanto los hombres como las mujeres son proclives al enamoramiento, pero no con la misma intensidad.

Los hombres se manifiestan en un porcentaje superior a entrar en un estado de enamoramiento al que nos encontramos en las mujeres. ¿Por qué? En este momento no estamos en condiciones de responder a esta cuestión, posiblemente en la sociedad actual la mujer no busca como objetivo primordial el formar una familia y tener un hogar, necesita su realización en otros campos. Por el contrario, el hombre que ha perdido posición se encuentra en un proceso de indagación de su identidad que ha encontrado a través del fomento de las emociones. Por otra parte, la forma de enamorarse hombres y mujeres difiere, aunque tanto unos como otras oscilan entre el amor ludus y el amor manía. Las mujeres tienden mayoritariamente hacia un amor enfocado al entretenimiento y a pasar el rato, sin ninguna intención de compromiso formal, también, y en segundo lugar, existe un porcentaje significativo del amor manía, caracterizado por la idea de posesión y manifestaciones de celos. En el caso de los hombres se nos presenta la situación inversa. Llegados a este momento no podemos obviar las manifestaciones que nos han dado los individuos con respecto al amor Eros, pasional y romántico, el ideal para ambos sexos, pero que nos revelan su deseo más en el género femenino que en el masculino.

Para terminar debemos cuestionarnos cuál es el papel del matrimonio en el amor romántico. ¿Es posible que seamos capaces de mantener relaciones sexuales con personas de las que no estemos enamorados pero nos resulte difícil casarnos sin amor? Este es un hecho que se da al margen de pertenecer a un género u otro.

Referencias bibliográficas

- Hendrick, C., y Hendrick, S.S. (1986). A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 392-402.
- Ubillos, S., Zubieta, E. y Páez, D. (2004). Relaciones íntimas: atracción, amor y cultura. En I. Fernández-Seano, S. Ubillos, E. Zubieta y D. Páez (coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 511-536). ed
- Punset, E. (2007). *El viaje al amor. Las nuevas claves científicas.*
- Fisher, H. (2004) *Por qué amamos.*

LEGISLACIÓN VERSUS CALIDAD EDUCATIVA

CARMEN VÁZQUEZ DOMÍNGUEZ
INMACULADA SÁNCHEZ OSSORIO
ROCÍO GUIL BOZAL
JOSÉ MIGUEL MESTRES NAVAS
Universidad de Cádiz

Resumen

La apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza que realiza la LEY ORGANICA 2/2006 de 3 de mayo de 2006 y *LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril*, implica el desarrollo de unos principios educativos que abarcan desde la atención del desarrollo individual hasta el grupal. El planteamiento de la Educación como servicio público de calidad debe garantizar los derechos del ciudadano, pero continuamente estamos asistiendo al abandono o al fracaso escolar de quienes no han sabido o podido adaptarse al sistema. Quizás sea el momento adecuado para plantearnos si la normalización es excesiva, si ésta posibilita el derecho al desarrollo personal o si, por el contrario, constriñe e impide la creatividad y la expresión natural tanto del profesorado y como del alumnado.

En el siguiente estudio nos planteamos la posibilidad de que los intereses y necesidades de los educandos tengan cabida en la estructura proporcionada por la legislación actual. Para ello, realizamos un recorrido por objetivos y fines educativos propuestos, analizando su coherencia con los principios pedagógicos, la organización y los criterios de evaluación planteados para cada etapa.

Contexto de reflexión

Cuando hacemos referencia a la calidad de la educación es necesario plantearnos la ambigüedad del concepto y su indefinición. La evolución del pensamiento sobre calidad de la educación ha sufrido un proceso de cambio, que se ha presentado en relación al tiempo y el espacio; es decir, según el modelo de sociedad y las representaciones sobre el individuo que se persigan.

Según Egido Gálvez “calidad y evaluación son conceptos estrechamente relacionados, hasta el punto de que no podría entenderse la una sin la otra. Si

La Espontaneidad y sus límites

se habla de calidad es porque implícita o explícitamente se ha realizado una evaluación y si se evalúa se hace con algún criterio”.

La promulgación de la Ley el 3 de mayo de 2006 coincide con un estancamiento de la educación española planteado en el informe Pisa y reiterado en años posteriores, aun con alguna recuperación en el 2010, se ha manteniendo la situación. Es por ello importante reflexionar sobre si, después de algunos años de desarrollo de la ley, ésta ha sido evaluada con respecto a las expectativas de la sociedad española actual, al modelo que se persigue, a los fines propuestos, si se ajusta a su necesidades de los individuos y si los instrumentos metodológicos, además de los estructurales y presupuestarios, son los adecuados.

Nuestra comunicación no puede ser tan ambiciosa para intentar dar respuesta a todas las cuestiones planteadas. Únicamente pretendemos realizar una aproximación a los mismos, planteando la adecuación de la estructura y de la metodología a los objetivos educativos de cada una de las etapas del sistema actual. Tratamos de extraer consideraciones sobre los problemas que en el día a día se vienen encontrando docentes y alumnos, por la dificultad de perseguir unos objetivos cuando las condiciones quizás no sean las más propicias.

ANÁLISIS DE LAS ETAPAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: COHERENCIA DE LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS, PRINCIPIOS PEDAGÓGICO DE CADA ETAPA Y ESTRUCTURA.

Con vistas a realizar el estudio y comparación para detectar si existen discordancias entre las disposiciones de la ley con las necesidades de los individuos, es conveniente arrancar desde los fines de la educación enfocados al desarrollo del alumnado. Para ello, procedemos a la presentación de los mismos destellados en el Capítulo I del Título Preliminar de la ley, en el art. número dos. Para continuar nos planteamos qué fines se encuentran reflejados en los objetivos de cada una de las etapas del sistema.

Haciendo un liviano recorrido por los objetivos planteados para la Educación Infantil se aprecia que son pocos los fines generales que se abordan en este periodo. El apartado A del artículo II del Capítulo 1 “El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos” se relaciona con todos los objetivos, no tanto por su amplitud como por estar redactado de forma tan general que en cualquier actividad que se realice se encuentra intrínsecamente implícita. Se comprende que son metas amplias perseguidas, pero como veremos más adelante éste también incluye otros fines planteados.

La Espontaneidad y sus límites

FINES DE LA EDUCACIÓN	
1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines	<p>El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.</p> <p>La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.</p> <p>La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.</p> <p>La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.</p> <p>La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.</p> <p>El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.</p> <p>La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.</p> <p>La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte</p> <p>La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.</p> <p>La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.</p> <p>La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.</p>

TÍTULO PRELIMINAR, CAPÍTULO I, Artículo 2

La Espontaneidad y sus límites

OBJETIVOS EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL	
Educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:	<ul style="list-style-type: none">Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.Desarrollar sus capacidades afectivas.Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

TITULO I, CAPITULO I, Artículo 13.

El apartado B, relacionado con los derechos y libertades fundamentales de las personas y su relación con los demás, lo relacionamos con los objetivos a), d), e) y f). Aunque en principio se pueda considerar que hay algunos que no están directamente relacionados, consideramos que para poder respetar y no discriminar por razón de sexo o por discapacidades, es condición básica conocer su cuerpo y el de los otros, aprendiendo a respetar las diferencias. Igualmente es necesario desarrollar actitudes de convivencia social. El C lo encontramos abordado en el objetivo e) porque al ir adquiriendo hábitos para la tolerancia solo es posible mediante el logro progresivo de pautas básicas de relaciones sociales.

Aunque los contenidos intelectuales se inician en otras etapas posteriores, en la Educación Infantil se apunta hacia la iniciación en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo, es por lo que consideramos que se apunta al fin H, “La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos...” se empieza a tratar a estas edades.

En el tramo correspondiente a la Educación Primaria, al igual que en los posteriores, se sigue manteniendo la persecución de la finalidad educativa del apartado A, “El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de

La Espontaneidad y sus límites

OBJETIVOS EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA	
<p>Educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:</p>	<p>Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.</p> <p>Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.</p> <p>Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.</p> <p>Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.</p> <p>Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.</p> <p>Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.</p> <p>Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.</p> <p>Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.</p> <p>Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.</p> <p>Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.</p> <p>Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.</p> <p>Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.</p> <p>Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.</p> <p>Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.</p>

TÍTULO I, CAPÍTULO II, Artículo 17.

La Espontaneidad y sus límites

los alumnos”. Habría que unir a la explicación dada anteriormente, que partiendo de que la Educación se puede definir como “...proceso de optimización integral e intencional del hombre, orientado al logro de su autorrealización e inserción activa en la naturaleza, sociedad y cultura”¹. Es necesario que para conseguir la mejora en todas las dimensiones de la personas, y partiendo que éste es un proceso que dura toda la vida, el aparato anteriormente citado se mantenga en todas y cada una de las etapas de la enseñanza reglada.

El desarrollo de los primero aprendizajes intelectuales se dan durante estos años, pero centrados en una formalización de las técnicas de lectura y escritura, cálculo básico, conocimiento del entorno más cercano, iniciación de una primera lengua extranjera y aproximación al lenguaje informático. Indiscutible es que algunos de los fines de la educación relacionados con ello se deben de abordarse aquí, aunque hemos encontrados especialmente objetivos encaminados a la integración social del educando. Seguidamente adjuntamos una tabla en la que hemos cruzado los objetivos de la etapa y los fines generales definidos en la ley; en ella pone en evidencia la tendencia que se produce hacia los objetivos de desarrollo de valores personales y sociales.

TABLA de relación entre los fines de la educación y los objetivos educativos de Primaria

		OBJETIVOS DE ETAPA													
		a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
FINES EDUCACIÓN	A	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	B	x		x	x							x		x	
	C	x		x	x										
	D		x												
	E	x		x	x				x				x	x	x
	F		x								x				
	G					x									
	H						x	x		x	x	x	x		
	I														
	J					x	x								
	K	x													

1. García Aretio, Lorenzo (1989) La Educación. Madrid. Paraninfo

La *Espontaneidad* y sus límites

En la tabla hemos relacionado el apartado H, “La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte” con el objetivo a f) de la etapa, “Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”. En un principio nos generó dudas la concordancia entre ellos pero consideramos que la sociedad actual requiere la necesidad de unos conocimientos mínimos de una lengua extranjera como requisito en la adquisición de un vocabulario mínimo para el logro de conocimientos científicos y técnicos.

La Educación Secundaria Obligatoria es de carácter obligatoria y gratuita como la anterior; pero se producen notables diferencias entre ellas. Mientras que la primera como ya hemos mencionado tiene un enfoque de iniciación intelectual y se profundiza en aspectos latitudinales, en la segunda, que como sabemos se encuentra en dos ciclos, se produce un giro a favor de desarrollo y prácticas encaminadas a la adquisición de contenidos cognoscitivos, principalmente en el segundo ciclo. Se empiezan a enfocar los itinerarios curriculares que tienen una orientación propedéutica con respecto al futuro. Este es el motivo por el que cuando empezamos a analizar la relación entre los fines de la educación y los objetivos de la etapa nos encontramos que se pasa a profundizar en prácticas docentes que persiguen la adquisición de contenidos intelectuales.

Los apartados H, I y J se reflejan en los siguientes objetivos: “Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.”; “Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada” y “Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural”.

Establecer unas correlaciones incuestionables nos ha sido hartamente difícil, es imposible. Sería necesario realizar un estudio escrupuloso, con una muestra representativa de centros, para mantener lo dicho. Tendíamos que preguntarnos qué porcentajes se dan entre las prácticas de carácter intelectual, físico, social y de valores. Sin embargo, hemos de recalcar que la ley sigue manteniendo en toda la etapa de la educación obligatoria el carácter global, de conocimientos generales relacionados con el medio social y natural, focalizando el esfuerzo en el desarrollo personal y actitudinal.

La Espontaneidad y sus límites

OBJETIVOS EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	
<p>E.S.O. contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:</p>	<p>Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.</p> <p>Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.</p> <p>Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.</p> <p>Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.</p> <p>Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.</p> <p>Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.</p> <p>Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.</p> <p>Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.</p> <p>Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.</p> <p>Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.</p> <p>Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.</p> <p>Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.</p>

TTULO I, CAPITULO III, Artículo 23.

La Espontaneidad y sus límites

OBJETIVOS EDUCATIVOS DEL BACHILLERATO	
<p>Bachillerato: contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:</p>	<p>Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.</p> <p>Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.</p> <p>Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.</p> <p>Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.</p> <p>Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.</p> <p>Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.</p> <p>Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.</p> <p>Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.</p> <p>Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.</p> <p>Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.</p> <p>Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.</p> <p>Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.</p> <p>Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.</p>

TTULO I, CAPTULO IV, Artículo 33.

La Espontaneidad y sus límites

Los objetivos centrados en el desarrollo de destreza para aprender a aprender, para la toma de decisiones, adaptación a los cambios, iniciativa personal, creatividad e planificación y técnicas de estudio aparecen en los objetivos b), e), f) y g). Pese a todo, seguimos apreciando que el interés por la formación ética y socializadora del individuo se mantiene.

El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos (fin A) se sigue manteniendo en todos y cada uno de los objetivos de esta etapa.

Los objetivos de este periodo se caracterizan en un carácter preparatorio de incorporación como ciudadano y miembro activo profesional. Se aprecia un incremento de los apartados en orientados a su consecución; así, el objetivo a), b), g), h), i), j) y k) llevan implícito en su redacción el desarrollo de capacidades dirigidas a “la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”. Paralelo a éste, y como complemento del mismo, observamos cómo también se produce un aumento de objetivos como son el d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal, e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma, f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras, Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación, i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida, j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente, y por último el m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Durante los dos años que conforman el bachillerato la sociedad ejerce, mediante centros escolares y profesores, su papel formador de nuevos y futuros partícipes. Muchos después de estos cursos abandonan, en muchos casos incluso antes, su escolaridad y comienzan a buscar su primer empleo, ya sea de forma inmediato y directa, o bien a prepararse una oposición para acceder al mundo laboral. Un porcentaje amplio decide iniciar su aventura universitaria pero para ello, al igual que en el caso anterior, tendrán que superar una prueba de selección de personal, la Selectividad. Por esta razón, consideramos que

La Espontaneidad y sus límites

durante el bachillerato existe una presión que dirige hacia toda enseñanza a la superación de estos obstáculos.

La generalización de los valores democráticos se diluye a favor de una instrucción que disponga al individuo para formar parte del mundo profesional. Aunque se dan varios itinerarios, relacionados con los intereses y capacidades de los educandos, los objetivos presentados en la Ley están redactados de manera amplia y genérica, dando cabida a cualquier rama del currículo académico.

A continuación nos hemos planteado qué posibilidades tiene el educando de manifestar su capacidad creativa en un marco rígido y en qué medida se facilitan marco en los cuales los sujetos puedan tener reacciones espontáneas, tan necesarias para el desarrollo de la iniciativa personal tan solicitado en el articulado de la Ley.

La creatividad y la espontaneidad son términos que no siempre están presentes en las aulas. En la Educación Infantil, tanto la disposición de los alumnos/as en el aula como la metodología de trabajo (fichas, juego, grupo) permiten dichas expresiones y procesos que las estimulen. Los alumnos/as dibujan lo que quieren, trabajan cada uno a su manera y a su ritmo y comienzan a leer únicamente cuando cognitivamente están preparados.

Los niños /as en infantil son creativos cien por cien, juegan con la imaginación, crean su propio grupo de amigos/as, y cuando llegan a primaria, hacen lo que le dicen, colorean como le dicen, dibujan lo que aparece en el libro de plástica, leen y trabajan al ritmo que marca el libro de texto y no al que madurativamente deben, aunque podemos ver como aparece en los principios pedagógicos de ésta. “La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.”²

En la Educación Secundaria, la distribución de las mesas ya evita, de alguna manera, la espontaneidad y la creatividad, limitando la comunicación y el trabajo en equipo. Aunque existan asignaturas que dan espacio a la iniciativa individual y a la creatividad, pero es de forma muy puntual; por lo general, es una metodología guiada, con patrones de comportamiento establecidos para

2. LEY ORGANICA 2/2006 de 3 de mayo de 2006, Título I, Capítulo II, art. 19, 2.

La *Espontaneidad* y sus límites

alcanzar las habilidades establecidas. Ya en secundaria, tan solo se aprecia el trabajo en equipo en los grupos de diversificación. En estos grupos, se trabaja de una manera muy parecida a la de educación infantil, mediante trabajos realizados por grupos y con fichas, consiguiendo una atención más individualizada que facilita que cada sujeto marque su ritmo.

En Bachillerato, no hay lugar para la creatividad ni la espontaneidad, ya que, en la práctica, el objetivo principal es la preparación del alumnado para superar la prueba de selectividad. De manera que a estos le guían cada paso que dan durante el curso, traduce lo que suele aparecer en los exámenes de inglés en selectividad, leen lo que puede aparecer en la prueba de literatura, etc.

A nivel universitario y de manera general, el trabajar por competencia supone una temática educativa con una atención individualizada pero con fines comunes para todo el alumnado. Así pues, los estudiantes al llegar a la universidad, aunque esta etapa procure una preparación por competencia, la realidad es que en la práctica los estudiantes en niveles anteriores no han tenido esta cultura de trabajo que permita su natural desenvolvimiento. Prueba de ello es que muchos de estos no llegan a alcanzar el ritmo metodológico marcado, prefiriendo una manera más tradicional de trabajar, por el simple hecho de ser esta forma la más conocida e interiorizada.

En resumen, podríamos decir que si representásemos en gráfica el fomento de la creatividad y la posibilidad de espontaneidad sería evidente su descenso al aumentar en los niveles educativos.

Conclusiones

La Ley puede o no gustar a todos y es susceptible de críticas tanto por la rama más conservadora como progresista de la sociedad. Quizás se ha intentado conseguir una postura de ponderación en las diferentes concepciones pedagógicas, pero las cuestiones analizadas evidencian que los resultados pueden no haber sido los esperados.

No se puede entender los planteamientos de la normativa al margen de la situación sociopolítica. Tras años de conflictos dialéctico en materia educativa, y en un contexto nada favorable internacionalmente para el sistema educativo español, se realiza un esfuerzo dirigido a garantizar una calidad educativa y su revalorización.

En el estudio realizado hemos intentado reconocer sus virtudes y flaquezas. Se persigue una educación igualitaria, con unos planteamientos ambiciosos

La *Espontaneidad* y sus límites

que aborden las distintas dimensiones del individuo en todas y cada una de las etapas del sistema, sin plantearse que una formación personalista y técnica tiene que ser abordable gradualmente ya que, de no ser así, corremos el riesgo de quedar en una declaración de intenciones irrealizable en la práctica diaria, en la que se persigue un enfoque profesionalizador de los sujetos. Legislar unos objetivos de valores, actitudes y normas no necesariamente conduce a unas actividades que los desarrollen, pues una estructura jerarquizada y rígida impide la fijación en horario lectivo de reflexión y dinámicas que permitan manifestaciones creativas de los educandos. ¿Podría tener esto algo que ver con los índices de abandono y fracaso escolar en los últimos tiempos?.

Bibliografía

LEY ORGANICA 2/2006 de 3 de mayo de 2006

LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril de 2007

DIGÓN REGUEIRO, P. (2003) “La Ley Orgánica de Calidad de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española” en Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 5, nº 1.

Egido Gálvez, I. (2005) “Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa” en Tendencias pedagógicas, Nº 10, pp. 17-28

García Aretio, L. (1989) La Educación. Madrid. Paraninfo.

Puelles Benítez Manuel de (2006) Problemas actuales de política educativa Madrid. Morata.

**“ADOLESCENTES LATINOAMERICANOS INMIGRANTES:
CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y PERCEPCIÓN
EMOCIONAL”**

MARTÍNEZ DE TABOADA KUTZ, C.
MERA LEMP, MJ.

Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento
Universidad del País Vasco-EHU.

Introducción

La adolescencia es una etapa del ciclo vital que entraña múltiples desafíos cognitivos, emocionales y volitivos vinculados con la construcción de una identidad personal y social estable y segura, mediante la realización de elecciones y compromisos en tres dominios principales: fidelidad, ideología y trabajo (Erikson, 1968; Penuel & Wertsch, 1995). En el caso de los adolescentes inmigrantes esta tarea, que implica atender e integrar aspectos personales y culturales, se ve complejizada ya que supone decidir sobre la propia pertenencia grupal encontrándose en condición de minoría, poniendo en riesgo su salud psicosocial y bienestar (Phinney & Chavira, 1995; Jasinskaja-Lahti, 2000; Umaña-Taylor, Divesi & Fine, 2002; Constantine, Donnelly & Myers, 2002; Oppedal, Røysamb, & Sam, 2004; Cislo, 2008). Esta situación, pone de relevancia el despliegue de las capacidades emocionales de los menores inmigrantes como factor facilitador de los procesos de construcción de identidad.

Con el fin de profundizar en esta problemática, presentamos un estudio de casos cuantitativo-cualitativo de 3 adolescentes latinoamericanos inmigrantes entre 13 y 14 años. En primer lugar, se indaga en aspectos vinculados al desarrollo de identidad, como son el autoconcepto personal (Rosenberg, 1965); los deseos y temores frente al futuro (Briones, Tabernero & Arenas, 2010); la identificación con el endogrupo (Navas et al, 2004); y las orientaciones de aculturación de los participantes (Phinney et al, 2008; Bouhris, 2009). En segundo lugar, se establecen sus niveles de percepción emocional (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004).

La *Espontaneidad* y sus límites

Conclusiones

Los resultados obtenidos dan cuenta de que una baja capacidad para atender a las propias emociones y a las de los demás, representa un riesgo pues colabora con una excesiva focalización de los adolescentes inmigrantes en la adecuación y sobreadaptación social, en detrimento de la elaboración e integración de las necesidades afectivas personales. Por esta razón, se considera la necesidad y relevancia de generar espacios de intervención grupal orientados al trabajo emocional, que colaboren con la salud psicosocial de este colectivo.

GRUPOS VIRTUALES Y ESPONTANEIDAD

SILVIA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ
silviagzlez@gmail.com

“En el estudio de los grupos virtuales, facilitados gracias a la tecnología que ha hecho posible Internet como herramienta, el concepto “espontaneidad” aparece ligado a dos aspectos: el primero, que la Red Global ha ampliado, tal vez modificado, nuestra forma de agruparnos, de establecer comunidades bien con intereses comunes sobre áreas de conocimiento o proyectos, bien con intenciones de relación social o personal; el segundo, que de la misma Red Global surge la capacidad prácticamente ilimitada de aprendizaje, no sólo por el acceso a la información sino por la fabulosa experiencia de compartir ésta y principalmente de crearla y difundirla, pasando a ser partícipes de la construcción del conocimiento, haciendo del aprendizaje espontaneo una actividad a la que actualmente millones de personas dedican parte de su tiempo. En este cambio de paradigma respecto a lo que se entiende por “social” y “accesible”, en lo que quiero llamar el “fenómeno Internet”, tanto en los modos de relación como en las formas de aprendizaje, hay que analizar, como en otros aspectos grupales y sociales, donde se encuentran los límites personales y académicos, que normas están presentes y por tanto cual es el espacio que dejamos para que la espontaneidad surja como parte de este tipo de interacción.”

EVOLUCION DE INTERNET Y GRUPOS VIRTUALES

Para comenzar, debemos definir y describir qué aspectos de Internet son los que han permitido tal variabilidad de conductas, como pueden ser hacer una consulta sobre el horario de trenes, revisar un artículo científico, comprar ropa, estar en contacto con nuestra familia, mostrar nuestros videos caseros u opinar sobre una noticia en el momento que ocurra y que esa opinión esté disponible para cualquier persona sin haber tenido que determinar quien es nuestro interlocutor. La clave está en la evolución de la Web desde su versión 1.0 a la versión 2.0. La Web 1.0 era unidireccional. Era una herramienta poderosa que permitía poner al alcance de muchísimas personas muchísima cantidad de información,

La *Espontaneidad* y sus límites

de una forma rápida y multicanal (gráficos, fotografías, música, voz, videos, textos, mapas, planos, etc....) Web 2.0. procede de una expresión mencionada por Tim o'Really en 2004 a partir de una tormenta de ideas de sus colaboradores, en la que en lugar de dar una nueva definición del paso tecnológico que había experimentado Internet, propusieron describirlo a partir de ejemplos: Web 1.0 era Terraty, web 2.0 es Youtube; Ofoto vs Flickr; la Enciclopedia Británica vs Wikipedia. Web 2.0 es bidireccional y permite la interacción entre varias personas o grupos o sociedades a través de todo tipo de contenido, manipulando, almacenando y editando dichos contenidos en tiempo real. La Web 2.0 es definida no como una tecnología, sino como una actitud con la que trabajar en Internet. Las características de funcionamiento y estructura de Web 2.0 son las que hacen más compleja la interacción en Internet de forma que incluso se puede equiparar a las relaciones sociales tradicionales con presencia física.

¿Cuáles son estas características? Básicamente podemos estructurarlas en tres: Cómo (herramientas específicas que la tecnología pone a nuestra disposición), quien (los tipos de comunidades diferentes que actualmente se pueden crear como son los foros de discusión, grupos de correo electrónico, grupos de noticias, videoconferencias, chats, usuarios múltiples y redes sociales), y qué (acciones que se pueden realizar en dicho entorno: compartir información, publicarla, colaborar en contenidos ya estructurados, escuchar, hablar, visionar y participar en videos, y participar en redes sociales.)

Las herramientas concretas que con Web 2.0. se pueden usar son: blogs, un espacio personal en el que el autor publica cronológicamente y los lectores pueden escribir sus comentarios. Lo podríamos comparar con un cuaderno de bitácora o un diario con posibilidad de feedback; los wikis, espacio compartido con estructura tipo hipertexto donde varias personas elaboran contenidos de manera asíncrona, comparable en el mundo no virtual a una pizarra durante una reunión de trabajo, pero que guarda archivos anteriores; Entornos para compartir recursos como documentos, videos, presentaciones, fotos, etc. equiparables a la memoria de nuestro ordenador pero localizada en la nebulosa del espacio web; Plataformas educativas donde se disponen los contenidos, los métodos de evaluación, tutorías, ejercicios, foros de discusión, etc. de una materia sobre la que se esté capacitando. Y por último, las redes sociales (virtuales, se sobreentiende, ya que las redes sociales ya existían anteriormente a Internet), que son entornos donde se establecen interacciones apoyándose en las herramientas tecnológicas antes mencionadas.

La *Espontaneidad* y sus límites

Como ejemplo más notorio actualmente de red social se puede mencionar Facebook, que es una herramienta para establecer y mantener relaciones con otras personas: permite reencontrar a viejos amigos o compañeros, nos mantiene al día respecto a esos determinados círculos sociales y nos da la sensación de estar en contacto permanente. De alguna manera, engancha y es relativamente adictivo.

Con Twitter rompemos los límites. Esta aplicación, en principio de carácter gratuito (no pagamos nada por ello excepto exponer nuestra intimidad) combina los aspectos más atractivos de algunas aplicaciones de internet: los blogs, al funcionar a modo de mini blog (la diferencia es la extensión de los textos publicados); las redes sociales (porque asocia a los usuarios de forma recíproca); y la mensajería instantánea, con el interés que suscita escribir en tiempo real y obtener respuesta inmediata a la acción emitida. Además pueden usarse varios dispositivos como móvil, ordenador o las diversas combinaciones de ambos (PDA, Iphone, etc.) a través de mensajería instantánea o correo electrónico e incluso aplicaciones intermedias como el propio Facebook. Una idea de la rapidez de su difusión es su propio proceso de creación. En solo dos semanas de desarrollo ya se lanzó en 2004 el primer prototipo que fue paulatinamente perfeccionándose.

En Twitter prácticamente se puede hacer de todo lo que se ha hecho anteriormente en diversas aplicaciones sociales en Internet. En sólo 140 caracteres el mundo entero sabe lo que soy, lo que pienso, lo que siento y lo que hago. Y con la poderosa característica de recibir feedback inmediato. Efectivamente, cada una de nuestras acciones en Twitter va a obtener una respuesta de nuestros, pongamos por caso, 5 amigos-asociados (en Twitter reciben el nombre de “seguidores” que es un término incluso más seductor) o de los 250.000 que tienen algunas personas. Detengamos por un momento en la idea de recibir de forma inmediata feedback de 250.000 personas pendientes de lo que expresamos. Es una situación demasiado enérgica para sustraerse a ello. Hablar con todos nuestros seguidores simultáneamente, en tiempo real y con posibilidad de respuesta es más que un sueño en el ámbito de la comunicación. Y cualquiera puede sentirse muy importante a través de representaciones de uno mismo y de los demás, con un par de buenas fotos y una lista de lo que se declara que son los gustos propios.

Parece ser que ante tantas facilidades, solamente nos quedamos con la parte más positiva de la interacción, con los resultados que realmente nos provocan

La *Espontaneidad* y sus límites

satisfacción en la relación con los otros. El lobo que se esconde tras la piel de cordero son, como no, los intereses comerciales (hasta aquí, previsibles) y el control de la población respecto a sus gustos y opiniones, para utilizarlos en un beneficio comercial, ideológico, social o para modificar los pensamientos, afectos y acciones.

Pero no nos quedemos con la idea de manipulación en la participación en la Web. Estos mismos recursos sirven igualmente para buenos fines como es la participación del usuario como co-creador de la información que se consulta, de una forma activa, creando los contenidos, opinar sobre lo ya publicado, enviar y recibir en tiempo real información a otras personas sobre la información disponible, sobre la propia persona o sobre otros y la colaboración de grupos y sociedades completas para provocar un cambio social, como las actuales revueltas sociales en países del Norte de África. Recordemos que el detonante de estas revueltas en Túnez fue la rápida transmisión de la noticia de la inmolación de un joven comerciante de verduras a través de Internet y la asociación de miles de personas ante un hecho que en otro momento de la Historia y sin la actualidad tecnología que permite la movilización de mucha gente en poco tiempo, tal vez hubiera quedado impune y olvidado.

Podría parecer, con tanta velocidad en su manejo, con tanta gente participando simultáneamente, con tan pocos límites en sus aplicaciones, que hemos encontrado el medio en el que la espontaneidad es la característica más importante desde su mismo planteamiento, ya que Internet 2.0 está definido por una interacción vertiginosamente rápida y libre. Pero pedir o definir a priori espontaneidad en una acción o fenómeno, es en sí una paradoja.

Otro de los grandes avances y oportunidades ha residido por un lado, en la ampliación de los modos de aprendizaje y en la disponibilidad de los recursos de conocimiento al alcance de cada vez más personas, y por otro, que entre los autores de dicho conocimiento se encuentran cada uno de los individuos de la comunidad que participan como usuario. Los roles por tanto se difuminan y el comportamiento no puede ser definido más como pasivo-activo. Actualmente los centros de estudios, las universidades, cuentan entre sus métodos con las plataformas virtuales, en las que se comparten y publican el material de referencia, además de servir de intercambio de opiniones, y establecer unas relaciones más fluidas entre alumno y profesor. Los roles para docentes y aprendices cambian al tener que compartir recursos y crear conocimiento. Especialmente las opciones de edición permiten elaborar materiales de forma conjunta.

La *Espontaneidad* y sus límites

El otro aspecto es que externamente a ese ámbito formal, sin tener el objetivo concreto de asistir a un curso o recibir una titulación, cualquier usuario de internet entra en páginas donde tiene disponible información que le sirve de aprendizaje informal. Cualquiera que entre en Internet obtiene información nueva. Las redes sociales o los software colaborativos, las plataformas de conocimiento son ejemplos emergentes de sistemas caracterizados por un orden espontaneo.

Pero si bien lo que se está aprendiendo está cambiando porque cuenta con más aportaciones y más críticas y perspectivas respecto a los contenidos, sobretudo está cambiando el modo en el que se aprende, enseñando unos a otros. Según P.H. Coombs, el aprendizaje informal es aquel que se produce espontáneamente, de forma no estructurada, que ocurre en nuestras actividades diarias y que tienen lugar en distintos ambientes. Parece que la definición se hizo a medida para el fenómeno web 2.0. Por tanto, si bien es de vital importancia atender a como la web 2.0. puede afectar a los contenidos, postura que denota un cierto temor a que los contenidos no sean veraces, también hay que atender al modo en que los grupos virtuales comparten este conocimiento para impulsar la comprensión de los contenidos, el avance del conocimiento. Más que nunca, contenido y forma se entrelazan y al mismo tiempo cobran entidad por si mismos.

Mientras navegamos, en cada página que entramos aprendemos algo, nos exponemos a información que en principio nos resulta relevante puesto que ha sido voluntariamente buscada. Y la experiencia personal es que la gran mayoría de las veces, no nos detenemos en ese punto, sino que un contenido nos lleva a otro y este a otro más, navegando literalmente entre aspectos del conocimiento que han sido puestos a disposición por otros usuarios como nosotros. Una sensación que parte de una perspectiva clásica, donde el saber se encuentra almacenado y archivado y lo investigado es alcanzado para siempre, y desemboca en una imagen de que el conocimiento es una corriente disponible, una especie de río, que fluye en una red fluvial y en el que nos podemos sumergir cuando queramos en el punto que queramos, y que es permanentemente cambiante aunque este siempre disponible.

TALLERES

TALLER DE COMUNICACIÓN

JOAN VÍLCHEZ

Se trata de abrir un espacio musical, donde las personas que deseen participar puedan experimentar formas de expresión, interacción y acompañamiento desde la creatividad y la espontaneidad sonora.

Te invitamos a que traigas algún instrumento musical que te guste (tu voz, una guitarra, bongos, flauta, palmas, cuerpo...) para jugar con las letras, los sonidos y los ritmos.

Te proponemos que aportes una canción o poema que te resulte significativo, creado por tí o por otro/a autor/a , para compartirlo con el grupo, ya sea cantando o recitando, solo/a o acompañado/a, escenificándolo o bailándolo... improvisando con la dinámica grupal.

Podemos relacionarnos cantando: cada cual desde su estilo puede musicar su decir y escuchar y sentir al otro/a de forma original.

Se trata de expresarnos desde lo lúdico, lo emocional y lo artístico, activando recursos armonizadores y creativos, compartiendo vibraciones que nos faciliten la expansión y la alegría de vivir.

TALLERES

EL MIEDO Y LA ESPONTANEIDAD

LUIS PALACIOS ARAUS

Psiquiatra. Psicoterapeuta. Psicodramatista.
Grupoanalista. Ejercicio privado Santander.

ESTHER ZARANDONA DE JUAN

Psicóloga. Psicodramatista.
Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y
de la Educación de la Universidad del País Vasco.

Nacemos espontáneos y a lo largo de la vida vamos adquiriendo experiencias que en parte van limitando y en parte van desarrollando esta capacidad. Algunas de ellas se asocian a temores que más allá de ayudarnos a canalizar nuestra espontaneidad, simplemente la reprimen generando frustración y sufrimiento. En este taller, a través de un “viaje” por nuestros temores tendremos la oportunidad de enfrentarnos a ellos y plantearnos hasta qué punto nos protegen o dificultan la expresión y el desarrollo de lo más genuino de nosotros mismos.

TALLERES

ESPONTANEIDAD, SABIDURÍA Y SUS CARCELEROS

GREGORIO ARMAÑANZAS

¿Quiénes son los Carceleros de la espontaneidad?

¿Puede Sabiduría ser encarcelada por la Espontaneidad? ¿Puede la Sabiduría encarcelar a la Espontaneidad? ¿Pueden ser amigas? ¿Qué otros Carceleros tiene Espontaneidad?

¿Cómo se relaciona la espontaneidad y la edad? ¿Es la espontaneidad una dama ciega? ¿Es realmente algo tan importante?

¿Somos espontáneos los conductores de grupos? ¿Podemos serlo?

Trataremos de explorar estas y otras preguntas que traigan los participantes. Utilizaremos técnicas psicodramáticas. Al final habrá un espacio de reflexión acerca del uso de las técnicas en el taller.

EL CON-VIVIR Y SUS LÍMITES

SUSANA VOLOSÍN
MERCEDES HIDALGO

Construyendo nuestro territorio

Freud nos habló del conflicto entre el deseo del yo y los imperativos sociales. ¿Cómo resolver el choque entre lo individual y lo grupal? Este tema se agudiza con la mayor convivencia actual entre los pueblos de espacios culturales diferentes, con la mayor afluencia de la inmigración, (que muchas veces nos hace sentir amenazados).

En este taller, confluye el tema de la “crisis” del symposium de Bilbao, con el de “la espontaneidad y sus límites” del actual de Valencia. ¿Cómo convivir con la heterogeneidad sin auto limitarnos en exceso?.

Por todos los grupos por los que transitamos, familiares, profesionales, sociales...vamos marcando nuestros límites. Profundizaremos y reflexionaremos, en función de nuestra experiencia, en “lo que hay de mí y de tí que ni puedo, ni quiero, integrar en nuestro territorio común”.

Desarrollo

A través del trabajo corporal, la danza, la música, el silencio, el lenguaje pictórico, con su color, sus líneas y formas y la palabra, intentaremos resolver las vicisitudes del proceso de construcción de nuestro mural/territorio.

- Se necesita ropa cómoda
- Traer algún objeto personal que queramos incorporar en nuestro territorio.

La convivencia y sus Límites Construyendo nuestro territorio

Introducción

Con este título, Susana Volosín y yo, vamos a conducir un taller en el XXXIII Symposium de Valencia. Este tema se generó del trabajo que por mi parte realicé con jóvenes en Guinea Ecuatorial (en el siguiente artículo, podréis in-

La Espontaneidad y sus límites

troducirlos en su desarrollo), así como del trabajo de Susana, a quien invité a compartir este taller; por su experiencia en la coordinación psicológica del diálogo entre etnias enfrentadas.

Los sentimientos despertados, las dificultades encontradas para SER GRUPO y las herramientas utilizadas para llegar a un acercamiento donde poner en movimiento emociones y pensamiento grupal, es lo que a continuación intentamos compartir.

Emociones

Frecuentemente las campañas desatadas en los países del Norte contra alguna manifestación cultural de los del Sur, *el burka, el pañuelo, la ablación...*, me despierta

Estupor, principalmente por la falta de memoria histórica, que borra los contenidos propios semejantes, junto al proceso evolutivo que hemos generado.

Como anécdota, recuerdo estar viendo por televisión las protestas que llevaron a la prohibición de llevar el pañuelo en las escuelas francesas, al mismo tiempo que, en las noticias del país, se paseaba cubierta y con orgullo la mujer española en las fiestas de la Paloma.

Indignación, por la manera de utilizar la información tan sesgada y simplificada, que no sirve para comprender los contenidos y el proceso, sino para potenciar en “I@s que nos sentimos superiores” el rechazo a “quienes todavía viven en la barbarie”.

Experiencias

Susana, entre otras experiencias interculturales, coordinó como psicóloga el primer diálogo de un grupo de exiliados ruandeses *con voluntad de acercamiento y reconciliación* entre dos etnias tutsis y hutus, organizado por la Fundación S’Olivar de Mallorca, que se consideraban criminales unas de las otras y divididas en su interpretación de la verdad de lo vivido en su país, por la manipulación de los que ostentan el poder. Después de muchas dificultades se decidió encontrarse en la frontera, y crear un territorio en común en la transfrontera, en el lugar de encabalgamiento de las 2 etnias, luchar por un futuro de Ruanda reconciliada y digna, a partir de perdonar los daños mutuos recibidos y del aprendizaje extraído del dolor de esa experiencia, tema que siguen trabajando hasta los últimos encuentros.

La Espontaneidad y sus límites

Todo este trabajo fue más desarrollado en nuestro anterior symposium en Bilbao. Por mi parte, he tenido la satisfacción de convivir en un país de África negra, Guinea Ecuatorial, especial por seguir manteniendo el español como idioma oficial, lo que facilita la comunicación, sobre todo en aquellos aspectos más incomprensibles por ambas partes.

Y, al haber utilizado en los grupos otras herramientas de expresión y comunicación, *las técnicas pictóricas y corporales*, nos ha permitido por breves momentos sentirnos y conocernos más profundamente desde la vivencia.

En una charla sobre <*Diálogo entre las distintas culturas*> que di en su universidad, salieron aquellas manifestaciones de identidad con las propias raíces y que un@ tenía que ocultar, para ser acptad@ en el grupo más amplio.

Me preguntan si yo acepto la ablación; expreso que estoy en contra de todo lo que obligatoriamente obstaculice el normal desarrollo y satisfacción de las personas.

Hay quien, ante las dificultades de entendimiento, propone e imagina un mundo con una sola cultura. Yo comento que para ello, tendríamos que ponernos de acuerdo a *qué de lo mío y de lo tuyo ponemos límite en vistas a nuestra convivencia*.

Reflexión

De tu sociedad y de la mía, yo rechazo

cualquier manifestación de violencia, la falta de respeto, de libertad. Que a la joven se la conduzca, como mejor aportación a la supervivencia familiar, a prostituirse, o a la incesante búsqueda de maridos que les mantengan.

Quiero desterrar de mí y de tí

La imposición. Ésta creará resistencias y mayor violencia. Confío en la evolución que viene en manos del intercambio, del enriquecimiento mutuo, de una apertura confiada.

Bibliografía

Susana Volosín. “*Crisis y Resiliencia entre los exiliados ruandeses*”. Comunicación del Symposium de la SEPTG del 2010 (Bilbao).

Susana Volosín (2006). “*Del sufrimiento a la voluntad creadora*” ENGINY – Revista de Psicología de Baleares nº 16. -

La Espontaneidad y sus límites

De la web aulainterultural.org destaco los siguientes artículos y documentos:

Promovida por el Instituto de la Mujer y el Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. *“Háblame de tí. Cuaderno para trabajar la interculturalidad en infantil y primaria”*

Luz Martínez Ten, Blanca Valtierra y Jonatan Pozo. Consejo de la Juventud de España. *“Hacia un modelo asociativo intercultural”*

Emilio José Gómez Ciriano y Nicole Fuchs. *“Inmigrante y Ciudadano: hacia una nueva cultura de la acogida”*

Tomás Calvo Buezas. *“Inmigración y Universidad. Prejuicios racistas y valores solidarios”*

García Guerra, M. *“La razón mestiza. Agenda intercultural”*

Joaquín Herrera Flores. *“Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto”*.

TALLERES

TU MIRADA Y YO

Taller grupal mediado por la palabra convocado por
CONCHA ONECA
FRANCISCO DEL AMO

*Génesis 2, 25 Estaban ambos desnudos,
el hombre y su mujer, y no se avergonzaban.*

Génesis 3, 7 Y fueron abiertos los ojos de ambos, y se dieron cuenta de que estaban desnudos. Entonces cosieron hojas de higuera, y se hicieron ceñidores. **8** Cuando oyeron la voz de Jehovah Dios que se paseaba en el Jardín en el fresco del Día, el hombre y su mujer se escondieron de la presencia de Jehovah Dios entre los árboles del Jardín. **9** Pero Jehovah Dios Llamó al hombre y le Preguntó: --¿Dónde Estás Tú? **10** El Respondió: --Oí tu voz en el Jardín y tuve miedo, porque estaba desnudo. Por eso me Escondí. **11** Le Preguntó Dios: --¿Quién te dijo que estabas desnudo? ¿Acaso has comido del árbol del que te mandé que no comieses?

Génesis 3, 21 Luego Jehovah Dios hizo vestidos de piel para Adán y para su mujer, y los Vistió. **22** Y Jehovah Dios dijo: --He Aquí que el hombre ha llegado a ser como uno de nosotros, conociendo el bien y el mal. Ahora pues, que no extienda su mano, tome también del árbol de la vida, y coma y viva para siempre.

El paso del capítulo 2 al 3 del Génesis es el de la toma de conciencia y esta toma de conciencia parece ser de algo que avergüenza. Al ser la desnudez el estado natural del humano, podemos deducir que es la vergüenza la emoción que acompaña a la toma de conciencia de nuestra naturaleza. Ese conocimiento es proyectado en el ser superior y es lo que le permite saber que la transgresión fundamental se ha producido. Por último, el ser superior, responsable de la naturaleza humana desnuda, se alía con la vergüenza y trata de ocultar el conocimiento adquirido, bajo unos vestidos al tiempo que le anuncia como castigos algo que no lo son. La conciencia del esfuerzo, el dolor, la enfermedad y la muerte, no son más que consecuencia del propio conocimiento. Ahora teme el ser superior que el humano consciente deduzca que estos males tienen solución mediante una segunda transgresión; comer del árbol de la vida así que, preventivamente, nos expulsó del Paraíso y puso querubines que cerraran el paso hacia el árbol de la vida.

Hace por lo menos dos millones de años que este paso del capítulo 2 al 3 se viene dando en nuestro mundo en cada uno de nosotros y muchos de los que nos

La *Espontaneidad* y sus límites

reuniremos en Valencia hemos hecho, del acompañar a nuestros semejantes en ese camino de la transgresión, nuestra profesión.

Observar el juego de los niños es un privilegio y la playa un buen lugar para asistir a estos continuos momentos de iluminación. El niño traza círculos mágicos y caminos imposibles en la arena y en el aire por donde discurren los inimaginables protagonistas de una trama indescifrable. De repente se interrumpe y mira a su alrededor unos segundos tras los cuales el juego puede interrumpirse o reanudarse. Si en esa mirada al exterior encuentra otra mirada, la interrupción del juego se acompaña de un movimiento corporal que es fácilmente interpretable como vergüenza o, al menos pudor.

Cuando paseamos por esos jardines de Edén que hemos creado llamados zoológicos y, como seres superiores nos recreamos observando a los seres inferiores para los que nuestra presencia no es relevante, nuestro ego se ensancha. Pero todo cambia al colocarnos ante la jaula de los chimpancés. Ellos si nos miran. Es una experiencia inquietante.

El acceso al conocimiento, la iluminación no es un fenómeno neutro. Jung ha escrito abundantemente sobre sus peligros cuando ocurre en personas que no están iniciadas de alguna manera. Parece ser un contenido que requiere un continente suficientemente sólido. Quizás cuando los contenidos del juego del niño alcanzan momentos inquietantes, al igual que en nuestros sueños, necesitamos despertar, rescatarnos para no ser desbordados. La mirada del otro pudiera ser el lugar de proyección de lo vivido en ese crepúsculo de conciencia. Padres, familia, educadores, grupo, matriz social, son las miradas que nos han acompañado en nuestra aventura del acceso al conocimiento.

Nos venía al recuerdo aquél trabajo de Malcolm Pines en el que reflexionaba sobre el hecho de que el Psicoanálisis clásico, se haya ocupado tanto de la culpa y tan poco de la vergüenza. La vergüenza es una emoción delicada que también atañe a la persona del analista.

Tanto en la terapia cara a cara como en la grupal, la mirada es un catalizador importante y puede ser interesante reunirnos para compartir en torno a ello.

Os invitamos a reflexionar juntos en libre asociación estando abiertos a lo que el aquí y ahora nos evoca, durante 90 minutos.

TALLERES

“ESPACIO Y TIEMPO, LA POSIBILIDAD DE SER...”

JOSEFINA CERVERA Y HANNE CAMPOS

De hecho con Hanne, acordamos mandar la propuesta del taller con el enunciado: Acompañando solo una fotografía tamaño folio. Dejando toda la ‘espontaneidad’ posible a la experiencia Grupal.

Espero que la ‘imagen’ sea reflejo suficiente de la ‘intención’.



TALLERES

EL PUZLE COMO LIMITE DE MI ESPACIO ESPONTANEO

M^a CONSUELO CARBALLAL BALSA
M^a ASUNCIÓN RAPOSO RODRÍGUEZ
Sicodramatistas

Utilizando distintas técnicas sicodramaticas (Escuela Argentina de Sicodrama) se abordaran distintos momentos de la trayectoria vital, en la que se explorara el contexto espacio-temporal.

Contacto:

M^a Consuelo Carballal Balsa. ranasce@hotmail.com . Tfno. 616 441 950

M^a Asunción Raposo Rodríguez. araposo@wanadoo.es. Tfno 606 307 601

Psicodramatistas.

TALLERES

HACIENDO CAMINO AL ANDAR: *Significando el grupo Septg hacia IAGP-Colombia*

CRISTINA MARTÍNEZ-TABOADA
JOSEFINA CERVERA
ERNESTO GLZ DE MENDIBIL
MAITE PÍ

Objetivos:

Encontrarnos en el tema y *diferenciarnos* en la pluralidad de abordajes de la Septg
Hacer un grupo activo en el que muchos *propongamos* un trabajo SEPTG en Colombia con nuestros colegas Iagperos (no tiene por que implicar la asistencia presencial allí)

Procedimiento:

Desde un espacio yoico como el cristal, la interrelación dinámica, la acción del psicodrama o la interpretación grupal activaremos temas y/o modos que fortalezcan la identidad y la colaboración para andar juntos y hacer un camino prometedor y arduo.

PSICOTERAPIA EMOCIONAL DE INTEGRACIÓN
CUERPO MENTE

DAVID GARCÍA DÍEZ

Creatividad y Autorregulación

Entendemos inicialmente por espontaneidad la expresividad natural libre de inhibiciones que consideramos propia de la infancia. Crecemos inmersos en una civilización que nos humaniza, pero en medio de conflictos y contradicciones que hacen que nuestra evolución personal sea entre escisiones y ambivalencias que nos paralizan o inhiben por la dificultad de conjugar vivencias, emociones y sentimientos enfrentados.

Se hace necesario un trabajo de recuperación de la expresividad emocional para desarrollar la conciencia del propio cuerpo, de las sensaciones corporales y emociones, lo que nos lleva a una conciencia más integrada de nosotros mismos. Así logramos una mayor seguridad y capacidad de autorregulación, para ponernos en tensión activa cuando conviene y en relajación cuando es posible. El animal humano desarrolla una dimensión psíquica que integra lo biológico y lo relacional. Partimos de esta concepción reichiana para considerar lo humano desde una relación funcional entre tres dimensiones básicas: la psíquica-energética, la biológica-corporal y la social-relacional.

En la dinámica grupal realizamos ese caminar interno y externo, que nos permite entrar en relación con el otro a través de nosotros mismos y con nosotros mismos a través del otro, en la búsqueda de una mayor profundidad relacional, de un espacio relacional en expansión que estimule el crecimiento. La pulsación vital, contracción-expansión, es motor de este proceso, da ritmo y consistencia, la consistencia de la autorregulación energética que posibilita estados de integración expansiva.

Nuestro hacer terapéutico busca la dinamización vitalista en un trabajo psicocorporal individual y grupal, en donde la expresión emocional y el pensar-verbalizar potencian la capacidad de contacto del sujeto consigo mismo y con los demás, contacto sentido, expresado y vivido con la realidad interna y externa.

El reencuentro expresivo con nuestras emociones nos permite desarrollar la creatividad, que se mantiene como adquisición estable cuando la integración psicocorporal-emocional nos permite autorregularnos de un modo saludable.

AL ENCUENTRO CON MI PROPIA ESPONTANEIDAD”

ISABEL GARCIA FRANCO

Partiendo de un contexto de confianza, con una perspectiva grupal y a través de una estructura psicodramática, se propiciará un espacio donde cada persona podrá conectar con su propia espontaneidad, a través de juegos creativos y de improvisación. De esta forma se podrá experimentar y reflexionar sobre sus límites, dificultades y posibilidades tanto a nivel individual y como de grupo.

Se utilizarán Técnicas Activas: caldeamiento, trabajo interior y grupal y puesta en común.

TALLERES

EXPLORANDO LA ESPONTANEIDAD: COMUNICACIÓN EMOCIONAL EN EL MOMENTO INMEDIATO

JOSÉ DAVID ACOSTA

Resumen

Empezaremos este taller con una conversación de lo que quiere decir «comunicación emocional.» Después de una breve charla, tendremos un grupo con tres metas:

- 1) hablar de sus sentimientos, pensamientos e impulsos en el momento inmediato;
- 2) mantener la conversación en el aquí y ahora; y
- 3) explorar las resistencias intrapersonales e interpersonales que previenen intercambios emocionales.

LA FOTOBIOGRAFIA

Josefina Sanz Ramón

La Fotobiografía es una herramienta metodológica dentro del marco de la Terapia de Reencuentro, enfoque creado por Fina Sanz. El método de la FB está basado en el estudio de fotos del individuo y de la narración de su historia de vida. Se trabaja con la palabra y con el lenguaje del cuerpo.

La persona, como un todo, presenta un conglomerado de aspectos conscientes e inconscientes, que se manifiestan en cómo se percibe, cómo percibe su placer o displacer, cómo construye su identidad sexual, cómo se aproxima a los demás, cómo percibe su historia de vida y establece sus vínculos. Sus relaciones afectivas, amorosas o sociales forman parte del conjunto de experiencias vividas, de los mensajes recibidos verbales y corporales- directa o indirectamente, explicitados o no-. Interiorizados a través de modelos parentales y del entorno social, tienen un marcado componente afectivo y emocional.

La Fotobiografía es un método cualitativo y pone el acento en el lenguaje del cuerpo, en la incorporación de valores, roles, creencias; en cómo se coloca en el mundo construyendo sus guiones de vida, cómo fantasea sus vínculos afectivos y amorosos, etc. Y en última instancia cómo se desarrolla en relación a su cuerpo sexuado, al otro sexo, al propio sexo y cómo desarrolla su subcultura de género femenino o masculino y cómo lo vive o lo somatiza. Vemos cómo sus conflictos se pueden plasmar en manifestaciones sexuales: pérdida de deseo, dificultad en el acercamiento erótico, desconexión erótica de su cuerpo, dificultades para el establecimiento de un vínculo amoroso; psíquicas: ansiedad, depresión, pensamientos obsesivos, fobias; y socioemocionales: comportamientos violentos o antisociales, mal trato.

Se trabajan igualmente en ese proceso de escucha terapéutica los procesos de despedida, duelos y resiliencia.

**Aportaciones realizadas
en el marco del
XXXVII Symposium
Bilbao del 6 al 9 de Mayo de 2010**

Crisis y crecimiento grupal



CRISIS Y RESILIENCIA ENTRE LOS EXILIADOS RUANDESES

SUSANA BEATRIZ VOLOSÍN SEXER

Psicóloga clínica - Danzaterapeuta

Directora del Centro Corendinis de Palma de Mallorca

Miembro didacta de la Asociación Española
de Psicoterapia Psicoanalítica (AEPP).

svolosin@terra.es

corendins@pangea.org

“Los esclavos traídos de África fueron separados de sus familias y encadenados en los barcos como si fueran bestias”...“con los cortes de los recientes latigazos de la espalda cantaban triunfalmente unidos”...“en una situación tan desesperada formaban en su alma un optimismo creador que los fortalecía. Su impenetrable vitalidad transformaba la oscuridad de la frustración en el fulgor de la esperanza”...“la esperanza de la libertad”... “sin acritud ni rencor”...Este fue el secreto de la supervivencia de nuestros antepasados negros”...

Estas palabras del Knobel de la Paz de 1964,⁽¹⁾ Martin Luther King, luchador por los derechos civiles de los negros estadounidenses, sintetizan el propósito de este artículo.

Nuestra Fundación S'Olivar de Mallorca, como ONG solidaria, lucha desde hace muchos años por la Paz en los Grandes Lagos de África, especialmente en Ruanda. Entre sus proyectos más importantes ha sido el organizar diálogos entre los exiliados ruandeses hutu y tutsi, para promover un futuro de paz y estabilidad para su país.

El primer encuentro, sobre el que hablaré, se realizó un fin de semana de hace 6 años en nuestra sede de Mallorca con hombres y mujeres, adultos y jóvenes, universitarios y no universitarios de EU, Suiza, Canadá, Bélgica y Francia. Fue coordinado por un abogado especialista en mediación (su responsable técnico), por el Presidente de la Fundación y mi participación como psicóloga mediadora entre otros varios consultores.

De esta experiencia he escuchado los testimonios más atroces, donde el ser humano es tratado cruelmente como los antiguos esclavos negros. Así pude constatar las cualidades resilientes mencionadas por Luther King, en muchos

Crisis y Crecimiento Grupal

individuos de este pueblo africano, justamente en esta época que Occidente solo tiene puesta su mirada idealizada en el Oriente y su olvido y desvaloración hacia África.

El desafío de este diálogo era favorecer la comunicación y la reconciliación entre estos grupos que se consideraban criminales unos de los otros, debido al genocidio de 1994 por parte del grupo hutu pero luego por las masacres del Ejército tutsi, que sigue en el poder actualmente, con absoluta impunidad y con mentiras mediáticas que confunden adentro y fuera de Ruanda.

¿Cómo crear una reunión de dos etnias divididas y confundidas en su interpretación de la verdad por la manipulación de los que ostentan el poder y los intereses de las empresas trasnacionales mineras de la región?

Esta primera dificultad, agravada por la falta de perspectiva histórica, ya que se trata de un gobierno genocida vigente, se suavizó con una escucha de sus “diferentes versiones”, rompiendo así el clima de miedo. Se les dio un espacio y tiempo para revisar esas interpretaciones evitando cerrarse en las acusaciones proyectadas mutuamente.

Se enfatizó la expresión de sus sufrimientos individuales y la empatía con los de los otros. “No como personas de la otra etnia sino como personas”. “Llegar al corazón del otro” atravesando la desconfianza para conseguir una confianza grupal” fueron sus palabras.

Hubo casos que la reconciliación fue gestada previamente, como la de un tutsi que declaró la inocencia de su empleado hutu que murió junto a su esposa y 8 hijos por defenderlo. Pero en muchos otros casos, esta reconciliación fue fruto de este acercamiento y de poder mirarse a los ojos, a pesar de tantos duelos: uno de ellos hasta cien muertos en su familia.

O como Berenice, la más joven del grupo, que acababa de enterarse de la muerte de su madre, a la que el gobierno actual había dejado agonizar en un container de transportes cuando iba a visitar a su marido encarcelado.

Se comprendió que detrás del trauma Individual había un trauma colectivo y por eso se hacía urgente encontrar un objetivo común con proyección de futuro: luchar por una Ruanda diferente basada en el diálogo, la igualdad y la defensa de su cultura y tradiciones y la de los valores de los derechos humanos a través de estos encuentros grupales que se han sucedido hasta el 2009, superando muchos momentos de conflicto.

Si bien ha sido importante nuestra ayuda, ellos nos han enseñado como se

Crisis y Crecimiento Grupal

puede trascender del sufrimiento y del rencor gracias a ese optimismo creador, fundamental para el pasaje de la crisis a la resiliencia.

Algunas consideraciones teóricas

La Resiliencia,(2), surge como una corriente que investiga estos procesos en individuos y grupos. Proviene de la Física, de una palabra inglesa y expresa la cualidad de ciertos materiales, no solo de resistir los impactos, sino de dilatarse y transformarse gracias a ellos. Incluye una actitud transdisciplinaria, que lleva implícito mi definición de transfrontera,(3) como un lugar de encabalgamiento de áreas donde se crea un campo de intercambios.

Entre otros conceptos, es importante el de las series complementarias de Freud,(4), para explicar porqué el sujeto resiliente nace y se hace. La conducta peculiar y única de cada ser humano se debe a la combinatoria dialéctica y sin fisura entre lo genético, la experiencia pre y postnatal y las relaciones adquiridas por los intercambios con su entorno más cercano y más lejano: familia, escuela, grupos de pares, clubes, valores sociales y culturales, etc. En casi todos los casos, se puede hablar del predominio de un factor sobre el otro.

En los relatos de Berenice quedaron registrados los vínculos positivos de sus progenitores como soporte básico de su integridad psíquica “Me queda el cariño y la alegría de mi madre en vida y el respeto por un padre que ha luchado por sus ideales”

Un cantante senegalés, Makhary Diop, expresó en Diario de Mallorca (3/07/07) “En Senegal, la familia es grande, no solo están los padres e hijos, sino cuñados, primos, sobrinos,vecinos”..y cuando ayudas lo haces “con sentimiento incluido a desconocidos”.

Estas declaraciones muestran la importancia en África del valor de compartir en grupo con entrega y afectividad.

Podemos agregar entonces al vigor y energía física innata, de los africanos, motor vital dado por el grupo y la comunidad, como factores importantes de resiliencia que conducen a un yo firme y a un superyo benigno.(5)

Esta fuerza interior para sobrevivir nos remite también al concepto de si mismo auténtico de D. Winnicott,D. (6). Se trata del yosoy, el que da unidad, coherencia, continuidad y sentido a nuestros actos.

Este “yo soy” está ligado al movimiento y a la respiración, a lo más entrañable de nuestras emociones y sentimientos, pero por otro lado, el verdadero self, apuntaría a una instancia más profunda, al núcleo más sagrado e íntimo pero

Crisis y Crecimiento Grupal

que paradójicamente nos hace sentir real. Allí se puede llegar a través del silencio, la meditación, por las vivencias de extremo dolor o de límite con la muerte. Y también en contacto con la energía creativa y la búsqueda de la belleza.

Los cantos triunfales de los esclavos mientras se los golpeaba eran cantos de profunda comunicación con lo sagrado. Estos se convirtieron en los gospels, los cantos espirituales negros. Allí los blancos no pudieron violentarlos. Cuando ellos dijeron no a la violencia del mismo modo que los miembros de nuestro grupo, se volvieron sujetos y no objetos del trauma, se convirtieron en sujetos con dignidad.

No solo yo soy, sino yo estoy, yo puedo y yo quiero. Esta formulación dicha desde toda la vibración del ser genera la voluntad para la libertad (según V.Frankl).(7)

Pero no solo se decide hacer, actuar y tomar una responsabilidad ante lo que se vive, sino que surge una necesidad urgente de crear, por eso la llamo voluntad creadora

En vez de encerrarse en su tragedia con peligro de victimismo, brota un impulso creativo en obras sociales, científicas o artísticas a través del relato, el teatro, el humor, la poesía, la pintura y la danza, para la reconstrucción psíquica y social de su sufrimiento.

Marie Béatrice Umutesi, participante de diálogos posteriores es otro impresionante testimonio de resiliencia. Se trata de una socióloga ruandesa que huyó de su país atravesando la selva para poder sobrevivir en el Zaire como muchos de sus compatriotas, cuando en el 1994, solo por se hutu fueron acusados de criminales. En ese tránsito por el infierno, donde presenció la muerte de niños hambrientos, madres agónicas en parto, ancianos sin fuerzas, también encontró los primeros apoyos humanos para salvarse, pero solo el escribir su libro de "Huir o morir en el Zaire".(8), la salvó del suicidio, allí consiguió comunicar su drama.

El concepto de sublimación de Freud puede servir para comprender los mecanismos de adaptación estratégica de la Resiliencia mientras se amplíe su visión (9).

No se trataría de un mecanismo inconciente, sino conciente y voluntario. No solo serviría para sutilizar elevando las energías sexuales, sino para convertir lo rígido en flexible, lo pesado en ligero, lo oscuro en luminoso, la agresión en fortaleza.

Será el recurso yoico para reconvertir cualquier situación traumática y cruel hacia acciones de bondad y belleza, tal como la palabra kalokathaia lo resume.

Un mecanismo que ayudará a "metaforizar" el dolor, no solo a través de una

Crisis y Crecimiento Grupal

imagen, una palabra, sino hasta con un imponente salto, siempre que éste se llene de significación. Es el ejemplo de Berenice, antes citada, que además de escribir poesía para traspasar su tragedia, da saltos imponentes junto a jóvenes hutu y tutsi en las danzas folklóricas ruandesas que su grupo quiere conservar y transmitir. Estos saltos también son saltos resilientes, no solo por su función sino por su semántica, ya que el vocablo latín de resiliencia, "re-siliere" significa "saltar hacia arriba o volver a entrar saltando".

La figura del psicólogo en la Resiliencia. (10).

Si bien la Resiliencia no se configuró como una escuela de Psicología, sino educativa, a lo largo de su evolución se han ido incluyendo psicoterapeutas de distintas tendencias que le han aportado desde su especialidad.

En esta experiencia del diálogo interétnico, mi rol de psicóloga mediadora se constituyó en otra mano tendida favorecedora para el proceso de resiliencia de sus miembros. A través de la mirada y la escucha, me transformé en una figura confiable para ellos, imprescindible para atravesar sus fantasmas transferenciales.

También fue necesario trabajar mi contratransferencia para evitar una actitud de sobreprotección caritativa o caer en un favoritismo hacia una u otra etnia.

La dinámica basada en la técnica de grupo operativo de Pichon Rivière,(11), permitió ir desatando los nudos afectivos que bloqueaban la comunicación grupal.

Un psicólogo en la Resiliencia debe transmitir también su voluntad creadora. En este caso, no pude ayudar a expresar y elaborar adecuadamente sus emociones profundas por la falta de tiempo. Con la posibilidad de seguimiento hubiera aplicado las técnicas corporales, las máscaras, el arteterapia o el psicodrama junto con la palabra, recursos que utilizo en mi práctica habitual.

No obstante, se ha logrado trabajar del pasado al presente forjando una ilusión hacia el futuro a través de una creación social común, así como el pasaje de lo destructivo a lo constructivo, estimulando la expresión de sus opiniones y emociones para comenzar a perdonarse y perdonar, clave para un verdadero proceso de resiliencia.

DE CRISIS A CRISÁLIDA: EN LOS ORÍGENES DE LA CREACIÓN GRUPAL

SUSANA B. VOLOSÍN SEXER

Resumen

En este encuentro se trata más de convocar que de evocar. Convocaremos a la memoria colectiva en sus crisis de supervivencia y convivencia. En esa tensión entre las necesidades básicas de los cuerpos individuales surge un cuerpo grupal que pasa de sobrevivir a vivir con anhelos de cohesión y creación. Creación en el grupo, con el grupo y creación de grupo. En este eje temporal revisaremos para integrar el pasado, con el presente y el futuro, pero también convocaremos la conciencia atemporal como vía de transformar la “crisis en crisálida”.

Estructura y desarrollo del taller

La crisálida es el estado por el que pasan algunos insectos que los lleva de larva a imago o adulto. Nos indica una etapa de crecimiento silencioso en un envoltorio como un útero o como la tierra en estado de barbecho.

El término crisálida encierra la palabra crisis como raíz. Por eso la crisis incluye secretamente el camino de la metamorfosis, el sendero de la esperanza.

La intención del taller fue hacer revivir las experiencias del hombre paleolítico. Convocarlo es hacerlo presente, mientras que evocarlo es solo recordarlo. Convocarlo para así comprender cómo surgió el primer grupo humano y cómo resolvió sus crisis de supervivencia y convivencia.

En el eje temporal, la finalidad fue volver a los orígenes de nuestro pasado para que ese grupo nos sirva de memoria útil en las crisis de nuestra sociedad actual, nos sirva de crisálida para la adultez de nuestros grupos presentes. Así los nuestros se convertirían en crisálidas de los futuros.

A través de escenas con músicas, piedras, instrumentos con elementos animales, pastas de colores naturales y lenguaje no verbal se logró reencarnar el mundo paleolítico y sus vicisitudes: el pasaje de la horizontal a la vertical, la posición bípeda, el uso de la mano para la comunicación y la instrumentación,

el descubrimiento de la sonrisa y la mirada, el descubrimiento del Otro como par, la unión necesaria ante las inclemencias del tiempo y los peligros naturales, el espacio propio y el de los otros, el surgimiento de los líderes y seguidores, las parejas, los sonidos y las voces propias, el descubrimiento del fuego como paso creativo fundamental en su proceso.

Y la importancia de las pinturas rupestres como registro estético y memorial de su percepción y experiencia del mundo, como transmisión para las generaciones futuras.

En ese clima grupal, hubo que destacar también la importancia de lo trascendente, la invocación a los dioses y espíritus superiores y la alegría conjunta del ritmo y la danza grupal africana. Temas que fueron compartidos en la rueda final.

Se pudo destacar la intensidad con la que cada uno encarnó a sus ancestros primordiales.

Esa intensidad se transformó en un legado: la transmisión de una fuerza de las entrañas, una fuerza de vida esencial para enfrentar y crecer con las crisis presentes y futuras, como ellos la tuvieron en su pasado.

TALLERES

PTHA, EL DIOS DE LOS ESPACIOS INTERMEDIOS. PASAN- DO A MEJOR VIDA. UNA ALEGORÍA PARA PENSAR EN LOS CAMBIOS

CONCHA ONECA ERANSUS
FRANCISCO DEL AMO DEL VILLAR

Nos reunimos unas 20 personas en esta convocatoria que hacíamos en torno a la sugerente imagen del dios Ptah. Este dios egipcio que quizás nos hace llegar una de las más antiguas concepciones humanas del origen de las cosas o de la manera que como humanos sentimos que iban surgiendo del caos en nuestra incipiente conciencia. Así sigue siendo y Ptah es nuestro inseparable compañero hora hecho conciencia en formación de nuestros contenidos internos, hora tomando forma al contacto con nuestros clientes de nuestro conocimiento acerca de ellos. No es extraño que con el andar de los tiempos Ptah fuera tomando formas más definidas dando lugar a la constelación de divinidades cuyas relaciones, sinergias y luchas expresan con tanta riqueza la complejidad de nuestro espíritu y sus conflictos. En el fluir de todo esto aparece siempre Ptah en su protéico devenir tomando formas intermedias con los dioses más importantes. Conforme esta conciencia aumenta, lo hace el número de los dioses del panteón egipcio y el infinito de sus relaciones y confines amenazó quizás la conciencia de unidad dando lugar a una unificación monoteísta en torno al sol. Cuando esto ocurre, Ptah es la explicación transformadora y aparece unido al cambio del sol que nace al alba y se pone en el crepúsculo. Para los humanos es el dios del tránsito funerario, el que inventa el ritual de apertura de la boca del difunto para entrar a participar del ágape de los dioses y poco a poco se va haciendo presente como protector de todos los oficios de creación y construcción y de todas las artes y las ciencias.

Ptah anduvo presente por nuestro grupo, cuando compartimos la experiencia de la aparición en la vida de algunos de nosotros de la enfermedad. Particularmente la que amenaza seriamente con acortar el tiempo de nuestra vida. La que hace que nuestro modo de estar en ella se modifique al contacto con las

Crisis y Crecimiento Grupal

experiencias que van cambiando referencias y despertando conciencias imprevisibles de las cosas y de nuestro modo de vivirlas. La presencia de vivencias diferentes en procesos vitales diferentes nos dio la perspectiva de amplitud de la variedad de lo común.

Estuvo presente cuando compartimos la experiencia de asistir a la enfermedad y la muerte de personas a las que queremos y que nos quieren. Cuando tomamos conciencia de lo que les damos y de lo que nos dejaron al marchar.

Ptah estuvo presente cuando exploramos los tránsitos de la juventud creciendo por los caminos de la vida, el trabajo y la formación hacia una nueva vida profesional y personal. Camino lleno de esperanzas, incertidumbres y temores. Lo estuvo cuando evocamos la muerte de los jóvenes en pleno crecer.

También estuvo presente cuando recorrimos los caminos de la lucha por los valores frente a la cara más dura y hostil de lo humano. La que siente que puede imponer su ley por la fuerza y corromper a su favor lo mejor de nuestros esfuerzos. Lo humano donde no se percibe el menor atisbo de afecto y ternura que pueda protegernos de su destructividad.

Y también estuvo presente en algunos movimientos de reconciliación que transitaban por los caminos del tiempo tratando de restañar viejas heridas.

Ptah apareció una y otra vez, como suele hacerlo a la manera de aquellas esculturas de Miguel Angel que parecen surgir armónicamente del bloque de mármol y de las que el propio escultor decía que siempre estuvieron en el mármol y que el contribuyó a liberar de lo sobrante.

Fue un placer que agradecemos a todas las personas que lo hicieron posible desde su deseo de participar, su sinceridad y su confianza en el grupo.

ARTÍCULOS ORIGINALES

FORMAS DE AFRONTAR LAS CRISIS. UN ACERCAMIENTO DESDE LA TEORÍA DEL APEGO

JULIA SÁNCHEZ NÚÑEZ Y MARÍA TERESA PI ORDÓÑEZ

Resumen: A lo largo del artículo se presenta un resumen de las bases de la teoría del apego: Sus inicios y como ha ido evolucionando desde que Bowlby la describió y sentó sus bases, aportando datos de algunos estudios.

Palabras clave: Apego, relación afectiva, representaciones de apego, modelos operativos internos.

La Teoría del apego aborda algo tan esencial para el ser humano como es la construcción del vínculo afectivo. A lo largo del tiempo esta teoría ha experimentado modificaciones como consecuencia de los replanteamientos e investigaciones realizadas, y se ha convertido en un pilar fundamental para entender el desarrollo emocional.

En el año 1957 J. Bowlby presentó en una reunión científica de la Asociación Psicoanalítica Británica el primer trabajo sobre la teoría del apego: La naturaleza de la relación afectiva entre el bebé y su madre. Más allá del paradigma psicoanalítico, incorporaba a su teoría los descubrimientos de los etólogos, especialmente las investigaciones llevadas a cabo por Harlow y Harlow y de Piaget. Ya había iniciado su trabajo en su obra fundamental: Vinculación y pérdida, que apareció en tres volúmenes en los años 1969, 1973 y 1980. A partir de entonces otros autores como M. Main, M. Ainsworth y muchos otros han seguido investigando sobre la teoría del apego (Marrone, M., 2001).

Se definieron dos estilos básicos de apego: Seguro e Inseguro (Ainsworth, 1978). El estilo inseguro puede presentar dos modalidades: evitativo y ambivalente. Más adelante Mary Main (1986) definió una tercera categoría, el apego desorganizado. A partir de entonces se habla de los estilos Organizados – en los que se incluirían el Seguro y las dos categorías de Inseguros – y los Desorganizados, que aparecerían cuando se han experimentado situaciones de maltrato o, en las experiencias tempranas de apego, el comportamiento del adulto no ha sido predecible para el niño/a y, al mismo tiempo, no ha dado una respuesta sensitiva y sintónica a sus necesidades. En el adulto estas categorías se corresponden con: Organizados: Seguro/autónomo, Desentendido/

descartante y Preocupado. Desorganizados: No resuelto e Inclasificable. Los estados no resueltos pueden ser permanentes, debido a experiencias tempranas traumáticas o pueden aparecer en momentos de pérdida afectiva y trauma en cualquier momento del ciclo vital. Van unidos a uno o más estilos de apego básico. Por ejemplo: Después de un trauma o después de la pérdida de un ser querido, en una persona con una representación de apego autónoma, puede aparecer una desorganización manifestando características que nos hacen pensar en estrategias desentendidas/descartantes o preocupadas, o las dos a la vez. Esto se observa sobretudo cuando la persona se refiere en su discurso a la muerte o el trauma acaecidos, pero predominará la representación autónoma cuando se trate de otros temas. Eso puede verse claramente en la Entrevista de Apego Adulto. El hecho de haber desarrollado una representación de apego autónoma se convierte en un factor de protección ante dichas situaciones. En estas personas, la elaboración del duelo o la situación traumática, hará que sus representaciones vuelvan a mostrar características seguras al cabo de un tiempo. Sin embargo, cuando las representaciones previas son inseguras, la recuperación es más difícil y puede que no se llegue a producir nunca si no es a través de una psicoterapia.

Aunque la vinculación segura se ha relacionado con la resiliencia y la insegura con la vulnerabilidad, las investigaciones han mostrado que no es determinante en la presentación posterior de trastornos, pues los acontecimientos vitales y/o las relaciones posteriores pueden transformar las representaciones de apego (Sroufe, 1990; Marrone, 2001).

A partir de las experiencias de apego se crean los Modelos Operativos Internos (Internal Working Models), conceptualizados por Bowlby en el año 1973. Estos modelos son representaciones mentales que incluyen componentes afectivos y cognitivos (Bretherton 1985) /. Los MOI representarían los esquemas mentales que mediatizarían la percepción de la realidad, sobretudo en las experiencias relacionales: capacidad empática, interpretación de las intenciones de los otros, confianza..., etc. M. Main (Greenberg, 1993) los definió como un “conjunto de reglas conscientes y/o inconscientes a partir de las cuales se organiza la información relevante al apego, obteniendo o limitando el acceso a esta información” los MOI pueden evolucionar a lo largo de la historia personal a partir de las experiencias interaccionales y la ayuda de la re-elaboración de las experiencias a partir del lenguaje, incluso en la edad adulta gracias a la psicoterapia a partir de lo que M. Main definió como la seguridad ganada “earned security” (Grossmann, 1999), pero a medida que avanza la edad se estabilizan

y actúan como una fuerza conservadora resistente al cambio y que produce percepciones sesgadas de las acciones y deseos de los otros.

Para hacer operacional el concepto de Modelo Interno, George, Kaplan y Main (1985) desarrollaron la Adult Attachment Interview (AAI) que permitió el acceso al comportamiento de apego y sus representaciones. El análisis de esta entrevista se focaliza más en la forma del discurso que en su contenido y pretende inferir la organización del pensamiento con respecto al apego. Mary Ainsworth ya había operativizado el concepto de modelo interno en la “Situación extraña”. Este procedimiento permite la observación de las reacciones del niño ante la separación y el encuentro con su figura de referencia en situación de estrés. La conducta del niño nos muestra sus expectativas y el modelo interno que ha formado. Al poner en relación los modelos procedimentales de los niños, utilizando la “Situación extraña” y las representaciones de apego de sus madres, utilizando la AAI, se ha podido constatar similitudes en la organización del pensamiento de ambos, lo que estaría mostrando una transmisión intergeneracional de estos modelos internos. Obtener este tipo de información es esencial para poder realizar intervenciones que faciliten un mejor vínculo y que posibiliten el establecimiento de un apego seguro.

En momentos de crisis, los mecanismos de protección o vulnerabilidad salen a la luz. Nos topamos con una realidad inesperada y se hace necesario un cambio en las estrategias de afrontamiento que, en la situación anterior, nos ofrecían seguridad. Una de las características de las personas con apego autónomo es la flexibilidad de pensamiento y adaptación a situaciones nuevas. Por el contrario, las personas con apego inseguro suelen presentar un pensamiento rígido y dificultades para adaptarse a escenarios que no habían previsto. Así, podemos afirmar que las representaciones de apego influirán en la forma en que se perciba y se afronte un momento de crisis, promoviendo actitudes creativas que permitan afrontar las dificultades, elaborarlas y salir renovados de ellas, o produciendo parálisis, desesperación, retraimiento... u otras formas de afrontamiento resistentes al cambio.

En un estudio realizado por Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn (2009) a partir del análisis de 10.500 EAA (Entrevista de Apego Adulto) realizadas a diferentes muestras no clínicas de hombres y mujeres adolescentes y adultos, muestras de riesgo (psicosocial, supervivientes del Holocausto) y muestras clínicas encontraron lo siguiente:

Muestras no clínicas:

En adultos se halló una mayoría de representaciones autónomas (58%), frente a 23% desentendidas y 19% preocupadas. Entre ellas un 18% presentaban representaciones no resueltas/desorganizadas. Teniendo en cuenta únicamente las representaciones organizadas no existían diferencias significativas entre géneros en las diferentes muestras no clínicas, pero si se analizaban teniendo en cuenta las representaciones no resueltas/desorganizadas, los padres presentaban un porcentaje más elevado de representaciones desentendidas (24% frente a un 16% de las madres). No se encontraron diferencias significativas en el resto.

En adolescentes aparecen más representaciones desentendidas (35%) y menos preocupadas (13%), posiblemente debido al momento evolutivo en que una de las principales tareas es independizarse de la familia tomando distancia.

Muestras clínicas:

En las personas con trastornos internalizantes, particularmente las que presentaban trastornos límite de personalidad, había un número significativamente más alto de representaciones preocupadas y no resueltas, mientras que las desentendidas eran similares a la norma.

En las que presentaban trastornos externalizantes, especialmente las diagnosticadas de trastorno de personalidad disocial, mostraban más representaciones desentendidas y más preocupadas y clasificaciones no resueltas/desorganizadas.

En todos los estudios clínicos la categoría no resuelta aparece sobre-representada comparada con el grupo normativo.

Somos seres sociales y necesitamos establecer vínculos afectivos desde que nacemos y lo largo de todo el ciclo vital. La idea que tengamos de los otros, del mundo y de nosotros mismos va a condicionar nuestra interpretación y nuestra posición ante las circunstancias que nos toque vivir. Contar con una base segura permite a los niños y a los adultos explorar el entorno, compartir la alegría y afrontar con más éxito las dificultades, las crisis y cualquier suceso de la vida cotidiana.

Bibliografía:

- Bakermans-Kranenburg, M.J. & van IJzendoorn, M.H. (2009) The first 10.000 Adult Attachment Interviews: distributions of adult attachment representations in clinical and non-clinical groups. *Attachment & Human Development*, 11 (3), 223-263.
- Greenberg, M.T., Speltz, M., DeKlyen, M. (1993) The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 5, 191-213.
- Grossmann, K.E. (1999) Old and new internal working models of attachment: the organization of feelings and language. *Attachment & Human Development*, 1 (3), 253-269.
- Marrone, M. (2001) *La Teoría del Apego. Un enfoque actual*. Madrid. Ed. Psimática.
- Sroufe, L.A. (1990) Considering normal and abnormal together: the essence of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 2, 335-347.

FINALIDAD DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PSICOTERÁPIA Y TÉCNICAS DE GRUPO

- A) Agrupar a aquellos trabajadores y promotores de la salud mental interesados en las teorías e instrumentos grupales para fomentar y favorecer el intercambio de puntos de vista y experiencia.
- B) Promover la investigación y el desarrollo científico y técnico de los mismos.
- C) Establecer colaboraciones con sociedades o entidades afines en España y en el Extranjero.
- D) La difusión de las técnicas y teorías e instrumentos grupales promoviendo reuniones para el intercambio de información y experiencias en psicoterapia de grupo, creando oportunidades de discusión intensiva para grupos pequeños y dando a conocer la psicoterapia de grupo en las respectivas comunidades de las sociedades e incluso, cuando las posibilidades lo permitan, mediante la publicación de una revista o boletín en la que se comenten los últimos descubrimientos en éste campo.

SOCIEDADES HERMANADAS CON LA S.E.P.T.G CON VÍNCULOS INSTITUCIONALES

I.A. G. P. International Association for Group Psychotherapy and Group Processes: <http://www.iagp.com/membership/index.htm>.

E. P. A. sociaci3n Espa~ola de Psicodrama: <http://aep.fidp.net/>

A.P.S.C.A. Associaci3n de Psicodrama i Sociometria de Catalunya Jaime G. Rojas-Bermúdez. <http://www.escat.org>

OTRAS SOCIEDADES VINCULADAS A SOCIOS DE LA S.E.P.T.G.

Propuestos por los socios

José Manuel Martínez Rodríguez propone:

Asociaci3n de Profesionales de Psicología Humanista y Análisis Transaccional. <http://www.apphat.org>

Goyo Armañanzas Ros propone:

Sociedad Espa~ola de Psicotraumatología y Estrés Traumático (S.E.P.E.T.)
<http://www.sepet.org>

Concha Oneca Eransus propone:

Group Analytic Society (London) (G.A.S.) <http://groupanalyticsociety.org>

Montse Fornos Esteve propone:

Sociedad Espa~ola de Gerontología y Geriatría. <http://www.segg.es>
Escuela Espa~ola de Terapia Reichiana. <http://www.EsTeRnet.org>

Mario Marrone propone:

International Attachment Network. <http://www.attachmentnetwork.org>

GRUPOS DE TRABAJO VINCULADOS A SOCIOS DE LA S.E.P.T.G.

Propuestos por los socios

Raquel Valero Oltra, Amparo Llopis Candel, Cristina de la Cuadra Aracil, Eugenia Lafont Mateu, Jordi Orts Sanchez y Josep Benavent Gadea proponen:

INTESEX: <http://www.intesex.com>

Goyo Armañanzas Ros propone:

GO GESTION DE GRUPOS Y ORGANIZACIONES: <http://www.gogestion.com>

Montse Fornos Esteve propone la revista:

Tiempo de Gerontología - de la que es colaboradora habitual: <http://www.psiconet.com/tiempo>

Hernan y Susana Kesselman:

Centro de Psicoterapia y Técnicas Operativas: <http://www.lawebdelc-po.com.ar>

SOLICITUD DE ADMISION COMO MIEMBRO DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PSICOTERAPIA Y TECNICAS DE GRUPO

De acuerdo con sus estatutos, la S.E.P.T.G., ha establecido unas condiciones de admisión de nuevos miembros, que se gestionan a través de su Secretaría y sus Vocalías de Zona.

Se precisa rellenar los formularios F1, F2, F3 y F4 (que encontrara en las páginas siguientes a esta.

Cumplimentadas sus requerimientos, reúne acreditaciones del conjunto de tus méritos y envíalo a la Secretaría de la S.E.P.T.G.

La Secretaría, en colaboración con la Vocalía de la zona a que corresponda tu domicilio, revisará la documentación y se pondrá en contacto contigo si es preciso aclarar algún extremo. Si todo es conforme presentarán oficialmente tu solicitud a la Junta Directiva para que traslade al orden del día de la siguiente Asamblea General de la Sociedad la propuesta de tu admisión como miembro.

F1. SOLICITUD DE ADMISION COMO MIEMBRO DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PSICOTERAPIA Y TECNICAS DE GRUPO

Nombre y apellidos

.....

Nacionalidad.

Grado académico y Profesión.

Domicilio actual: Calle o plaza.

Código PostalCiudad Provincia o Comunidad autónoma.....

.....

Teléfono - Fax..... Dirección E-mail

Documentos que se adjuntan a esta solicitud

1. Certificación de un profesional o Institución acreditativa de tener 200 horas de formación o experiencia en grupos.
2. Hoja de datos de Currículum
3. Nombre y firmas de los tres Socios Presentadores. (se adjunta)
4. Autorización bancaria para el cobro de la cuota anual (se adjunta).

F2. SOLICITUD DE ADMISION COMO MIEMBRO DE LA SOCIEDAD
ESPAÑOLA DE PSICOTERAPIA Y TECNICAS DE GRUPO

Relación de nombres y firmas de tres socios presentadores

1

.....

2

.....

3

.....

Presentan a Dn./ Dña.

.....

apoyando su admisión como miembro de la S.E.P.T.G.

Fecha:

Firma del Solicitante:

F3. SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PSICOTERAPIA Y TECNICAS DE GRUPO

Tesorería de la S.E.P.T.G.

Estimados Srs. :

Tengo el gusto de comunicarles que he dado las órdenes oportunas para que los recibos a mi cargo, presentados por la Sociedad Española de Psicoterapia y Técnicas de Grupo, en concepto de Cuota Anual, sean abonados en la cuenta que indico al pie.

Atentamente,

(Firma del titular)

Banco o Caja de Ahorros

Oficina

Domicilio Oficina

Cuenta o Libreta Número ____ / ____ / ____ / _____

Titular

Domicilio

Teléfono

Ejemplar para la S.E.P.T.G.

F 4. SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PSICOTERAPIA Y TECNICAS DE GRUPO

Sr. Director de (Banco o Caja de Ahorros)

Muy Sr. mio:

Ruego a Vd. de las órdenes oportunas para que los recibos a mi cargo, presentados por la Sociedad Española de Psicoterapia y Técnicas de Grupo, en concepto de Cuota Anual, sean adeudados en la cuenta que indico al pie

Atentamente,

(Firma del titular)

Banco o Caja de Ahorros

Oficina

Domicilio Oficina

Cuenta o Libreta Número ____ / ____ / ____ / _____

Titular

Domicilio

Teléfono

Ejemplar para el Banco o Caja de Ahorros