

Boletín nº 24

Boletín
Sociedad Española de
Psicoterapia
y Técnicas de
Grupo



SEPT



Abril 2006

Nº 24

Abril 2006

Edita: Sociedad Española de Psicoterapia y Técnicas de Grupo

Impresión: Lomas

Deposito Legal: B-5621-1991

ISSN 1133-1593

**Sociedad Española de Psicoterapia y Técnicas de Grupo Fundada en
1972. Miembro de la Asociación Internacional de Psicoterapia de Grupo (IAGP)**

Presidente de honor: Joan Palet i Martí.

Socios de honor: L. PelaJo, F. Penarrubia, J. Campos, M. Alvarez, C. Bernia, P. Población;
A. Sánchez Sarachaga

Presidentes anteriores: A. Gallego, J.L. Martí-Tusquets, P. Población, J.L. Moreno, L. Cabrera,
J.L. Lledó, R. Inocencio, P. Falcón, F. del Amo, E. Alonso, H. Campos, I. R. de Rivera,
Merce Martínez i Torres.

JUNTA DIRECTIVA

PRESIDENCIA

Maite Pi Ordonez

VOCAL FORMACIÓN

Cristina Martínez de Taboada

VICEPRESIDENCIA

M^{ra} Asunción Raposo

VOCAL LIBRE

Francisco Del Amo del Villar

SECRETARÍA

Camino Urrutia Imirizaldu

VOCALÍA CENTRO

Antonio Ares Parra

VICESECRETARÍA

Jordi Orts I Sánchez

VOCAL ZONA NORTE

Emesto Glez. Mendíbil

TESORERÍA

Jesús Gasent Sanchís

VOCAL ZONA SUR

Leticia Márquez

VOCAL DE PRENSA

Manuel Mateos Agut

VOCAL ZONA ESTE

Beatriz Miralles Corredor

EDITORIAL

El presente Boletín sale de la imprenta con urgencia, para que pueda estar en vuestras manos durante los actos del Symposium de Pamplona y de esta forma enriquecer la tarea que nos proponemos. Es nuestra intención que esto se convierta en costumbre, y en los sucesivos symposiums sea posible contar con un material de trabajo que anime el debate y la participación. Desgraciadamente no ha sido posible contar con todas las comunicaciones que se presentarán a lo largo de los días 11 al 14 de mayo de 2006, pues el oficio de escritor siempre esta lleno de dificultades, pero contareis con una gran parte de los trabajos, y un resumen de los talleres que se ofrecen. Espero que en el siguiente número completemos lo que aquí no pudo estar, y los coordinadores de los talleres puedan devolvernos lo que allí vieron y sintieron. Los temas son variados y todos hablan del crecimiento, del que empieza al nacimiento, y el que empieza en la muerte, pero también de la historia y de la familia y otros muchos. No puede ser el reflejo de esos días que pasaremos juntos, pues no podemos retratar lo que será, pero si de nuestras intenciones, de y también de un encuentro que ha empezado meses atrás.

Quiero terminar estas líneas trayendo presentación que han hecho quien nos convoca: Camino, Concha, Aurora y Francisco, y agradecerles todo el esfuerzo que han puesto en ello.

Manuel Mateos Agust

"PROCESOS DE CRECIMIENTO"

Estimados socios, amigos y simpatizantes:

Un año más la S.E.P.T.G. convoca su reunión anual y lo hace, como viene siendo tradición por medio de un grupo: en este caso el de la Zona Norte. Su XXXIII Symposium se va a celebrar del 11 al 14 de mayo de 2006 en Pamplona bajo el título: "Procesos de crecimiento". Al cargo de los detalles estaremos: Camino Urrutia, Concha Oneca, Aurora Gil y Francisco del Amo.

La S.E.P.T.G. es una sociedad nómada que desde su fundación en 1972 ha ido creando su propio camino al andar. Como en el Ágape de Platón, tenemos la

costumbre de decidir grupalmente el tema que nos convoca, el dónde y algunas cuestiones básicas de la manera en que lo abordaremos. A algunos nos parece que esto ha creado un hilo argumental reconocible. Es frecuente que hablemos de Formación, tema que parece que abre ciclos. El último se inicia en Sevilla en 1999 con Grupos: Formación y Comunicación. De allí fuimos a Segovia en 2000 con Grupalidad y Hacer Integrador para continuar en San Sebastián en 2001 con Violencia y Agresividad en los grupos. Luego nos reunimos en 2002 en Palma de Mallorca bajo el título Aportaciones grupales a los nuevos retos. En 2003, volvimos a Sevilla (Carmona) con una propuesta más directa: La integración mente-cuerpo. Se alude directamente al interior del terapeuta. Y así nos encaminamos el 2004 hacia Allariz tratando de ubicarnos en las coordenadas de El espacio y el tiempo grupal como elementos para el encuentro. Allí nos armamos un lío de colores con los hilos de nuestras líneas vitales-profesionales. Los viejos mitos nos recordaron que hay que perder algo para tener algo. Reunimos en un ovillo los hilos y lo encomendamos a los organizadores de Cullera 2005. De Allariz a Cullera, el camino era el conocido y casi siempre soslayado tema de los duelos: Encuentros y despedidas. En Cullera nos recibieron con una preciosa creación. Habían transformado el ovillo en algo que parecía una alegoría del Arbol de la Vida. Desde Carmona estamos hablando de duelos, encuentros y despedidas.

Os esperamos en Pamplona para trabajar sobre los "Procesos de Crecimiento", de los factores que los facilitan y aquellos que los dificultan, desde una perspectiva grupal, ponemos la mirada en la familia y las deudas que tiene con el estilo de vida y características de la sociedad contemporánea; en las relaciones entre formadores y aprendices, en los procesos de crecimiento como profesionales, en el de las organizaciones, de la creación artística... Os esperamos en esta tierra de encuentros y despedidas, eslabón peregrino del Camino de Santiago. Tierra que sabe de crecimientos, moratorias, salud, enfermedad, segregaciones, integraciones, vida, muerte...., crisol donde una vez más los opuestos entretrejen la trama de la existencia.

INDICE

COMUNICACIONES	9
Procesos de crecimiento: Literatura y adolescencia	11
Crecimiento emocional	21
El grupo interno familiar en la formación del psicoterapeuta	34
Encuentro desde la resiliencia: aprendiendo a crecer en grupo	45
El crecimiento como profesionales	52
La formación, un proceso de crecimiento. Una experiencia personal . . .	56
Crecer en tierra extrana: Taller grupal con adolescentes inmigrantes . . .	59
La familia: Espejo de crecimiento personal en el niño	68
La dimensión del ser humano en la psicoterapia Reichiana:	
Evolucionar para crecer	77
TALLERES	83
Ya estamos aquí, y ¿ahora qué?: Dialogar sobre las cosas de la vida, mediados mayormente por la palabra	84
El tiempo pasa	89
“Alzado del suelo”	93
Buceo para principiantes “de cómo fui encontrada por el lenguaje del arte para transitar por lo desconocido”	94
Liderazgo y poder en los grupos y equipos	95
“Viaje nostálgico”	96
Vegetoterapia Reichiana	
“El caminar externo e interno al ritmo de la pulsación vital”	97
Análisis del crecimiento personal en términos bursátiles	99
Caminos de crecimiento:	
enredos y retrocesos, anudándose para avanzar	100
Caminos	101
Pedagogía corporal. Cuidando al cuidador.	
Todos los/as guerreros/as deben descansar para seguir peleando	108
Saltando las olas	109
Caminos	112
La mirada desde la oscuridad nos invita	
“Tránsito en penumbra. Miradas”	113
De la voluntad impuesta a la voluntad creadora	114

COMUNICACIONES

PROCESOS DE CRECIMIENTO: LITERATURA Y ADOLESCENCIA

Enrique Alonso Espiga

estandía@correo.cop.es

INTRODUCCIÓN

Casi nadie pone en duda que en las obras literarias se pueden encontrar expresadas de una manera a la vez bella y precisa, las vivencias, emociones y sentimientos más íntimos del ser humano, que difícilmente se manifiestan en la convivencia cotidiana. Probablemente esta sea la razón por la cual se afirma que la literatura es una “teoría del hombre” y que sin la literatura poco sabríamos de la vida privada de los seres humanos.

Un libro, cualquier libro, dice Borges, es para nosotros un objeto sagrado. Tal vez porque, anade, somos palabras de un libro mágico y ese libro incesante es la única cosa que hay en el mundo: es el mundo.

En el Libro de la Formación se revela que Jehová de los Ejércitos, Dios de Israel, creó el universo mediante los números cardinales, que van del uno al diez y las veintidós letras del alfabeto.

Lo que nos caracteriza como seres humanos es el lenguaje. La palabra sirve como elemento de comunicación para transmitir lo que pensamos, lo que sentimos, lo que sabemos. Estamos inmersos en una red de comunicación verbal y no resulta sorprendente que exista una red de redes a través de la cual nos podemos comunicar de manera instantánea, cualquiera que sea nuestra situación en el mundo.

El poder de la palabra es reconocido a lo largo de los siglos. En el Evangelio se pone de manifiesto cómo Jesucristo curaba por medio de la palabra y cómo las gentes creían en el poder de la palabra. Siglos más tarde, la curación por la palabra ha adquirido carta de naturaleza, bajo el nombre de psicoterapia.

En la palabra escrita, en las obras literarias se aborda la realidad del ser humano, de una manera distinta, que puede resultar complementaria, a la que emplea el profesional de la psiquiatría, la psicología y otras profesiones.

Cuando era joven, incluso adolescente, varias obras literarias como Crimen y castigo, Los miserables, Moby Dick o Ana Karenina, ejercieron sobre mi una

profunda impresión y en alguna medida, influyeron en la decisión de dedicarme a una profesión que abordara en profundidad el conocimiento del alma humana.

No quiero pasar por alto a Cervantes y su obra maestra Don Quijote. El Caballero de la triste figura y su otra cara de la moneda, Sancho Panza, conforman una pareja de la que se puede aprender mucho acerca del ser humano y de su caminar por el mundo, haciendo realidad la frase de Stendhal de que la novela es un espejo al borde del camino.

Castilla del Pino asegura que es sólo con la literatura como se alcanza a conocer al hombre, los dinamismos de su conducta, los de sus deseos y anhelos, los de sus frustraciones.

Otros, como el profesor de literatura italiano Roberto Cotroneo, creen que ésta es muy útil para comprender mejor el mundo que nos rodea. Asegura además que “los juristas, los economistas y los médicos, sólo serán buenos juristas, buenos economistas y buenos médicos, si han aprendido cómo leer un poema”.

El escritor francés Daniel Pennac cree que la literatura humaniza al hombre, le hace más solidario con la especie y considera la lectura como un acto de creación permanente.

El poeta Jaime Gil de Biedma afirmaba que la literatura y sobre todo la poesía, es una forma de “inventar una identidad”.

No parece que sea una mera coincidencia que haya un número bastante considerable de profesionales de la psiquiatría y de la psicología que, además de dedicarse a su profesión, hayan escrito y sigan escribiendo obras literarias. A modo de ejemplo, citaré al portugués Lobo Antunes y a nuestros compatriotas Castilla del Pino y Martín Santos.

EL ADOLESCENTE Y LA NOVELA DE FORMACIÓN

Hay una etapa en la vida humana -la adolescencia- en que ha sido objeto de especial atención por parte de los creadores literarios. Numerosas obras narrativas han seguido paso a paso la peripecia existencial de estos seres que se encuentran en un momento muy especial de su proceso de crecimiento. Esta es la razón por la cual encuentro oportuno incluir en el Symposium de la SEPTG esta visión del paso de la infancia a la edad adulta bajo el enfoque de las obras literarias.

Dedicaré una especial atención a los protagonistas de tres obras de resonancia mundial. Holden Caulfield es el héroe de la novela de Jerome David Salinger “El

guardián entre el centeno”. Törless es la figura relevante de la novela de Robert Musil, “Las tribulaciones del joven Törless” y Alex es el protagonista de la novela “La naranja mecánica”, escrita por Anthony Burgess.

Estas tres obras pueden incluirse en el grupo de las llamadas Bildungsroman, novelas de formación. Reflejan la historia del paso a la madurez y se apoyan en las nociones básicas del desarrollo humano. Utiliza la idea de Bildung de Kant, que incluye el desarrollo de todas las disposiciones naturales en el hombre, las morales, las pragmático-sociales y las técnicas, conduciendo al hombre que se rige por si mismo.

La novela de formación muestra todas las circunstancias por las que el protagonista ha llegado a ser lo que es.

Algunos autores hablan de “novelas de identidad”, porque todas representan un movimiento hacia ella, objetivo fundamental del desarrollo adolescente.

La búsqueda de la identidad es uno de los objetivos básicos del adolescente. Para ello necesita llevar a cabo un proceso de separación y esta separación conlleva un trabajo de duelo para elaborar simbólicamente las pérdidas de su cuerpo infantil, de sus fantasías de bisexualidad, de su identidad y rol infantiles y el duelo por los padres de la infancia.

Las tribulaciones del joven Törless comienzan cuando se despide de su madre y entra en un instituto de formación militar. La novela empieza en la estación del tren, en la que Törless se despide de su madre, que llora al dejar a su único hijo durante mucho tiempo entre gentes extrañas.

Törless llora también y siente una gran nostalgia por su hogar. No obstante, esta situación de separación y pérdida se ve compensada ante la perspectiva de encontrar algo nuevo que le haga sentir paulatinamente un cambio en la forma de relacionarse con los demás y de verse a si mismo de una manera más auténtica.

La situación de Alex, el protagonista de La naranja mecánica, es diferente a la de Törless. Alex no tiene unos vínculos familiares sólidos y sufre importantes carencias afectivas. La separación del grupo familiar se produce de forma violenta, impulsándole a realizar acciones destructivas, programadas con el pequeño grupo de compañeros de correrías.

Busca su identidad como líder de un grupo en el que aún falta cohesión grupal y vínculos afectivos que lo sustente. La estructura grupal es demasiado débil y Alex acaba siendo traicionado por sus compañeros, envidiosos de su posición de liderazgo.

En la obra de Salinger *El guardián entre el centeno*, el protagonista Holden Caulfield vive una crisis adolescente en la que están presentes las vicisitudes características de esta etapa de transición. Holden vive la típica ambivalencia del adolescente que trata de lograr una autonomía personal, pero que es consciente de la situación de dependencia que aún mantiene con las figuras de autoridad y de poder como la familia y el instituto. Por otra parte, la rebelión instintiva del adolescente Holden lleva implícita una negativa a hacerse mayor y guardar la inocencia de la infancia. Esta nostalgia romántica, de una pureza absoluta, anuncia el movimiento hippy y desemboca en un rechazo de la misma vida. Aparece aquí una de las características de los adolescentes cual es la de rechazar aquello que necesitan, por temor a que la aceptación implique una pérdida de autonomía.

Holden es un adolescente de dieciséis años que acaba de ser expulsado del tercer colegio al que asiste, lo que da una idea de las dificultades que tiene para realizar un proceso de separación del núcleo familiar.

Cuando abandona el colegio lo hace de una manera furtiva, como si le costara separarse. “Cuando me iba estaba a punto de llorar”. Tal vez no quería preguntarse por qué, una vez más, interrumpía el camino que intentaba trazarse o quizá esta vez iba a empezar un viaje y todo viaje es una separación lo que implica que uno tiene siempre que crecer solo y esta perspectiva es inquietante.

No rompe Holden totalmente con los adultos y visita a su viejo profesor de historia. Este le recuerda que la vida es como una partida de ajedrez y hay que vivirla de acuerdo con las reglas del juego. Holden reconoce que a veces se porta como un crío de doce años, pero que, en ocasiones, hace cosas de persona mayor y de eso nadie se da cuenta.

Tras pasar unos días tormentosos en Nueva York, visita a otro profesor, “el mejor que he tenido nunca”, afirma Holden. Este le dice que tiene la sensación de que avanza hacia una caída en la que al que cae no se le permite llegar nunca al fondo. El profesor cita una frase del psicoanalista Wilhelm Stekel: “Lo que distingue al hombre insensato del sensato, es que el primero ansía morir orgullosamente por una causa, mientras que el segundo aspira a vivir humildemente por ella”.

Y continúa hablándole: “Creo que un día de estos averiguarás qué es lo que quieres y entonces tendrás que aplicarte a ello inmediatamente”.

“Son muchos los hombres que han sufrido moral y espiritualmente lo mismo que tú. Felizmente, algunos han dejado constancia de su sufrimiento. Y de ellos aprenderás, si lo deseas. Del mismo modo que alguien algún día aprenderá de ti si sabes dejar una huella. Se trata de un hermoso intercambio que no tiene nada que ver con la educación. Es historia. Es poesía.”

Alex, el protagonista de *La naranja mecánica*, no cuenta con este tipo de apoyos. Desconectado del ámbito familiar, su vida se convierte en un continuo paso al acto, en el que predomina la violencia más instintiva, que no permite una reflexión sobre el sentido de la existencia, hasta que ingresa en prisión y es sometido a terapias aversivas en las que él se convierte en el objeto de la violencia institucional.

Cuando vivía con los padres, antes de ser encarcelado, Alex se aislaba de ellos utilizando la música de sus autores favoritos, Mozart, Haendel y Ludwig van, como él llama a Beethoven, música que escuchaba a todo volumen.

El joven Törless pasa del ambiente familiar al institucional de una forma diferente. Sufre a causa de la separación, pero mantiene unas relaciones estrechas con sus padres, a quienes, al menos al principio, escribe cartas casi diariamente.

Musil presenta al adolescente Törless como ejemplo de los muchachos que “eluden el peligroso y resbaladizo terreno de las sensaciones propias de esos años, en los que uno tiene que distinguirse en algo, siendo aún demasiado torpe para ello”.

El adolescente se agarra a algo externo a él para no tener que abordar las sensaciones internas. Törless lee a Shakespeare, Schiller y Goethe y luego los copia e imita.

Törless interioriza los sentimientos y “nada trascendía de su persona y nada salía de su interior”, de lo que Musil llama “el fondo inmóvil de la personalidad”. Los compañeros de Törless evitaban este fondo inmóvil mediante las bromas, el deporte o la brutalidad; también las veleidades literarias llenaban este vacío.

Törless tiene una tendencia demasiado acusada por lo espiritual y un tacto muy agudo ante lo ridículo de los falsos sentimientos que en el instituto se manifestaban a través de la coacción y de la predisposición a las peleas. Por esta razón, su ser experimentaba algo indeterminado, una inquietud interior que no le permitía ni tan solo encontrarse a sí mismo.

Trataba de emular a sus compañeros porque se sentía atraído por su violencia y brutalidad, pero al mismo tiempo experimentaba una profunda indiferencia interior respecto a esos empenos. Había momentos en que su vida en el instituto le parecía carente de sentido y estaba muy triste.

Se pueden establecer algunas similitudes entre Törless y Holden. Ambos se encuentran en una institución, casi como una familia, en la que conviven con figuras paternas y con muchos pares. Con estos compañeros mantiene Holden relaciones que expresan los sentimientos de un adolescente: admiración, envidia, temor, rabia, necesidad del otro... Cuando habla de su compañero de habitación,

manifiesta ese tipo de sentimientos. “Se creía el tipo más maravilloso del hemisferio occidental. Como se consideraba el no va más, pensaba que todos le admirábamos muchísimo y que nos moríamos por hacer algo por él.” Holden envidia que su compañero de habitación sea un chico que liga mucho, que es admirado y deseado por las chicas, que es un buen deportista y que disfruta de ventajas debido a ello.

Holden experimenta un ataque de celos respecto a su compañero de habitación, al que insulta llamándole tarado. “Le ponía negro que le llamaran tarado. No se por qué a todos los tarados les revienta que se lo digan”, dice Holden.

El compañero le da un fuerte puntazo en la cara y Holden se va a la habitación de otro estudiante al que le pregunta “qué hay que hacer para entrar en un monasterio; se me acaba de ocurrir la idea de hacerme monje”, pensando tal vez que en el monasterio tendrá sus necesidades resueltas y no correrá el riesgo de tener que tomar decisiones, pues otros ya han planificado su vida.

Tanto Törless como Holden tienen algo que le falta a Alex, un marco de referencia al que pueden agarrarse y que les permite explorar sin tantos riesgos como los que corre Alex, el cual está a merced de sus impulsos internos, deficientemente controlados, sin una modulación que le venga de fuera, hasta que ingresa en prisión.

El marco de referencia de Alex no existe aún en ese período de su vida que recoge la novela de Burgess y que va de los quince a los dieciocho años. Alex no ha interiorizado imágenes protectoras en las que confiar. En un momento dado de la novela, lo expresa diciendo “en este mundo no se puede confiar en nadie, eso está claro”.

Anthony Burgess, el autor de *La naranja mecánica*, da un margen de esperanza al protagonista, porque piensa que la novela es un arte asentado sobre el principio de que los seres humanos cambian. De hecho, afirma, no tiene sentido escribir una novela a menos que pueda demostrarse la posibilidad de una transformación moral, de un aumento de sabiduría que opera en el personaje o personajes principales.

El ser humano, afirma Burgess, está dotado de libre albedrío y puede elegir entre el bien y el mal. Si solo puede actuar bien o solo puede hacerlo mal, no será más que una naranja mecánica, un juguete mecánico al que Dios o el Diablo (o el Todopoderoso Estado, que ya está sustituyendo a los dos) le darán cuerda.

En *El guardián entre el centeno*, el protagonista se ve inmerso en una experiencia vital durante los tres días con sus noches que Holden pasa en Nueva York. En

una especie de viaje iniciático, Holden va a poner a prueba sus recursos de adolescente que quiere dar el salto y ser un adulto, a pesar de los temores que le produce dejar la adolescencia.

En el tren que le lleva a Nueva York coquetea con una mujer de cuarenta años, a la que ofrece un cigarrillo e invita a tomar una copa. “Me encantan las mujeres. No es que esté obsesionado con el sexo, aunque claro que me gusta todo eso”.

Cuando se baja del tren coge un taxi e invita al taxista a tomar una copa. “Le invito, estoy forrado” le dice en un lenguaje expresivo de la omnipotencia propia de un adolescente.

Gasta un montón de dólares en clubes nocturnos, en donde se siente aislado, sin encontrar ninguna persona con la que compartir su soledad. En donde le dejan, consume alcohol y fuma compulsivamente.

Surgen en Holden dudas acerca de su identidad sexual, llegando a sentir una especie de fobia a la homosexualidad. Holden confiesa que es virgen, aunque afirma haber tenido unas cuantas ocasiones de perder la virginidad, pero nunca ha llegado a conseguirlo. En el hotel donde se aloja tiene la oportunidad de acostarse con una prostituta pero a lo único que se atreve es a preguntarle a la mujer por qué se había metido a prostituta.

El joven Törless también siente inquietud ante los deseos sexuales. Cuando sus amigos van a un barrio de prostitutas, Törless no participa en estas tempranas y orgullosas manifestaciones de virilidad.

Törless tiene fantasías de contacto físico con uno de los compañeros del instituto y está “sorprendido y un poco asustado de su ocurrencia”.

Tanto Törles como Holden no parecen tener bien definido el objeto sexual o no se sienten con la confianza suficiente como para abordar una experiencia que pone a prueba sus recursos emocionales y su capacidad de interacción afectiva con otras personas.

El caso de Alex es diferente, pues la forma en que plantea la relación con una posible pareja, es de dominio violento y así se producen encuentros extremadamente agresivos con una muchacha y con la esposa del escritor cuya casa asaltan y someten a la mujer a vejaciones extremas.

En el período adolescente, entre los quince y los dieciocho años, Alex contempla al otro como a alguien susceptible de ser objeto de la violencia del grupo que el lidera. No tiene capacidad para una relación afectiva y tiene que pasar por la experiencia de ser traicionado por sus colegas de fechorías y estar una temporada

en la cárcel, para poder rescatar la parte afectiva enterrada debajo de tanta compulsión violenta.

Los tres protagonistas reflejan en su conducta y en sus sentimientos la inseguridad y la incertidumbre, características de un estado de transición como es la adolescencia.

La conciencia de identidad en el adolescente es fluctuante, lo cual provoca la típica inestabilidad emocional del adolescente. A esta inestabilidad se une la inseguridad procedente del ambiente social en el que se mueve, por cuyo motivo el adolescente busca un continente estable que le de solidez a su insegura identidad y lo busca en el grupo de pertenencia.

Alex trata de encontrar el continente protector en el grupo de colegas de fechorías, en el que ejerce, con algunas dificultades, el papel de líder.

La vida en la institución militar en la que vive Törless le ofrece un grado de seguridad que le ayuda a realizar la transición adolescente, aunque no se libra de experimentar sentimientos de inseguridad y dudas respecto a su identidad.

Holden aún no ha encontrado el continente asegurador y vive las inquietudes de la búsqueda, tratando de aliviarla a través de las relaciones individuales en gran medida idealizadas y de la catarsis que lleva a cabo en los tres días con sus noches que vive en Nueva York.

Después de estos días alocados, Holden trata de recomponer su mundo y busca tranquilizar su conciencia. Llama a una amiga para pasar unas horas con ella, compra un disco para regalar a su hermana pequeña y da diez dólares a unas monjas de la caridad.

Luego reflexiona acerca del paso del tiempo y piensa que hay cosas que nunca deberían cambiar, lo que induce a sospechar que Holden tiene serias dificultades para hacer el duelo por la niñez y, consecuentemente, hacerse mayor.

Sentimientos similares han sido recogidos en otras obras literarias como la que tiene de protagonista a Peter Pan, el niño que no quería crecer.

Finalmente decide volver a casa para encontrarse con su hermana Phoebe, unos años menor que él. Ella le recrimina que nunca le gusta nada y le pide que diga una cosa que le guste. Holden le responde que le gustaría ser “el guardián entre el centeno”. Se imagina que hay un montón de niños jugando en un campo de centeno. “Están solos. Quiero decir que no hay nadie vigilándolos. Solo yo. Estoy al borde de un precipicio y mi trabajo consiste en evitar que los niños

caigan en él. En cuanto empiezan a correr, yo salgo de donde esté y los cojo. Es lo que me gustaría hacer todo el tiempo”.

Hay quien piensa que Holden pretende preservar la pureza de la infancia, lo que a su vez implica un cierto grado de dificultad para abandonarla. La caída de un niño al precipicio puede también entenderse como el paso de la adolescencia al mundo de los adultos. También hay adolescentes que caen por el acantilado pero no alcanzan el fondo nunca, es decir, nunca se convierten en adultos.

La figura del guardián entre el centeno sugiere la creencia de que para salvarse uno mismo es preciso hacer algo para salvar a los demás. Esa fantasía adolescente que, a veces, se prolonga en la edad adulta y que lleva implícita una considerable carga de omnipotencia, ha alimentado ideologías de variado tipo y puede impregnar el espíritu de muchas de las personas que dedican su vida a profesiones de las llamadas de ayuda.

Holden se plantea marcharse de Nueva York, irse al Oeste y empezar una nueva vida. Finalmente, vuelve a casa. Se pone enfermo. El médico le pregunta si va a aplicarse cuando vuelva a estudiar en septiembre. “Es una pregunta estúpida. ¿Cómo sabe uno lo que va a hacer hasta que llega el momento?”.

Cuando Alex tiene 18 años, es decir, tres años después del comienzo de su alocada peripecia vital, piensa que es hora de cambiar la dirección de su vida porque con 18 años ya no era tan joven. A los 18 años, el viejo Wolfgang Amadeus había compuesto conciertos, sinfonías, óperas y oratorios y también se acuerda de Rimbaud, que escribió los mejores poemas antes de los quince años.

Se imagina viviendo con una mujer, que le recibe amorosamente cuando vuelve a casa y en una habitación siente el gorjeo de un niño. “Comprendí lo que estaba sucediendo. Estaba creciendo”.

Alex reflexiona: “La juventud tiene que pasar. Ser joven es como esos muñecos que venden en la calle, de hojalata, con un resorte dentro y una llave para darles cuerda y ellos caminan en línea recta y tropiezan contra las cosas y no pueden evitar lo que hacen”.

Acaba diciendo Alex que nadie puede acompañarle adonde va ahora, tiene que ir solo.

Y se despide con un mensaje de esperanza: “Manana es todo como dulces flores y la tierra olorosa que gira y allá arriba las estrellas y la vieja luna y vuestro amigo Alex buscando solo una compañera”.

El atribulado Törles, por el contrario, vive aún con intensidad la falta de sentido de la existencia que llevan él y sus compañeros. “Hay algo vacío en todo lo que

hacemos. Nos queda una sed íntima, enteramente interior”. Un compañero habla de que hay que preparar el espíritu y Törless le pregunta ¿para qué? Acaso esperas algo pero ese algo es del todo incierto. Todo es así. Un eterno esperar algo, de lo cual solo sabemos que hay que esperarlo. ¡Es tan aburrida esa espera!

EPÍLOGO

El análisis de las tres novelas nos lleva a la conclusión de que los escritores tienen una gran capacidad para desvelar la psicología de los seres humanos en general y de los adolescentes en particular.

La palabra escrita y la palabra hablada sirven para nombrar “la ausencia irreparable de lo sagrado, el vacío que no se puede llenar”.

En *Las mil y una noches*, la palabra sirve para mantener la vida y esa capacidad es la que la hace necesaria, imprescindible.

Los escritores del genio de Salinger, Musil y Burgess, han sido capaces con su talento de crear arquetipos de adolescentes, que nos han aproximado de otra manera a las vicisitudes y peripecias de esas personas y nos ayudan a entenderlas mejor y a comprendernos mejor a nosotros mismos, ahora que podemos echar una mirada retrospectiva a ese adolescente que fuimos, tratando, desde esa perspectiva, de comprender mejor al adulto que somos o que pretendemos ser.

Ese adolescente, que ha tenido que seguir un proceso de maduración que pasa por ir aceptando las inevitables pérdidas de los aspectos infantiles del self, el desprendimiento de las partes regresivas que bloquean el camino para el establecimiento de los caracteres adultos y la adquisición de la indispensable autonomía no omnipotente con que irá independizándose de sus familiares y, de esta manera, decidir la participación en el contexto social de un modo maduro, crítico y constructivo.

Para finalizar, quiero recordar al profesor Emilio Lledó, un filósofo que ha analizado al ser humano, basándose en gran medida en obras clásicas como *La Iliada* y *La Odisea* y los textos de Platón y Aristóteles.

Afirma Lledó que vivimos en un espacio que vamos construyendo a lo largo de la vida en el que nos hacemos y nos encontramos. Ese territorio, que nos “permite ver”, es fruto de lo que de una manera muy general, llamamos “cultura”, o sea, un cultivo que hacemos con semillas que deberíamos saber escoger y cuidar. Ese cultivo, que en Grecia se llamó *Paideia* (educación) se realiza en la infancia y en la adolescencia que son los momentos de esa siembra.

CRECIMIENTO EMOCIONAL

*Rocio Guil Bozal, Paloma Gil-Olarte Márquez,
José Miguel Mestre Navas, Ana Guil Bozal
e Isabel Núñez Vázquez*

rocio.guil@uca.es

RESUMEN

Las emociones forman una parte esencial de nuestra existencia, íntimamente vinculadas a nuestras conductas y pensamientos. Desde los ámbitos educativos y clínicos se desarrollan multitud de actuaciones encaminadas a optimizar el desarrollo de las capacidades cognitivas, así como intervenir sobre conductas consideradas inadecuadas, quedando las emociones en el olvido más veces de lo deseado. En un intento de paliar este descuido del mundo emocional, ha surgido en la última década una nueva línea de trabajo que pretende paliar tal déficit, la Inteligencia Emocional (Lopes y Salovey, 2000).

En la presente comunicación pretendemos realizar un repaso del concepto, presentar el modelo cognitivo de procesamiento de información emocional de Mayer y Salovey y destacar la relevancia del uso de dinámicas de grupo, por constituir, desde nuestro punto de vista, una herramienta muy útil para la formación de competencias socioemocionales.

Finalmente presentaremos ejemplos de las intervenciones que estamos llevando a cabo sobre la socialización emocional de las mujeres, basándonos en el modelo de habilidades de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997). Nuestro programa se centra en el estudio de las emociones básicas y sociales a través de diversas dinámicas de grupo enclavadas en las cuatro habilidades del citado modelo: Percepción, valoración y expresión de la emoción, Facilitación emocional de las actividades cognitivas, Comprensión y análisis de la información emocional y empleo del conocimiento emocional, y Regulación de la emoción.

Palabras clave: inteligencia emocional, socialización emocional de las mujeres, dinámicas de grupo, técnicas de grupo, competencias emocionales.

1. INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

El constructo de Inteligencia Emocional se hace popular a partir de la publicación del Best Seller de Daniel Goleman “Emotional Intellegence” en

1995, pero Goleman no fue realmente al autor del concepto. Peter Salovey (profesor de la Universidad de Yale) y John Mayer (profesor de la Universidad de New Hampshire), fueron quienes en 1990 lo definieron formalmente por primera vez como *un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno* (Salovey y Mayer, 1990, pp.189; Mayer y Salovey, 1993, pp. 433).

Posteriormente han matizado su definición y la caracterizan como la *habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuada y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa; y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros* (Mayer y Salovey, 1997, pp. 10, Salovey, Woolery y Mayer, 2001, pp. 280).

Dentro de los modelos teóricos generados sobre IE, cabe distinguir entre los denominados modelos mixtos y los modelos de habilidades sociales. Los primeros se caracterizarán por considerar que la IE esta constituida tanto por habilidades mentales como por atributos de personalidad. Los segundos la consideran constituida exclusivamente por habilidades mentales (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Salovey, Woolery y Mayer, 2001 y Salovey, Mayer y Caruso, 2000).

El modelo de Daniel Goleman es sin duda el más conocido y se encuadraría dentro de los modelos mixtos. En él se define la IE como *una serie de habilidades que hacen que a los que las ejerciten les vaya bien en la vida, entre las que destacarían el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y capacidad para motivarse a uno mismo... y matiza ...a ese conjunto de rasgos algunos llaman "carácter"* (Goleman, 1995, pp. 14 y 68).

El grado de dominio que alcance una persona sobre estas habilidades resulta decisivo para determinar el motivo por el que ciertos individuos prosperan en la vida mientras que otros, con un nivel intelectual similar o superior no. Un aspecto clave en su formulación será, por cierto, el éxito en la vida.

En una primera aproximación considera que la I.E. estaría constituido por cinco componentes. En 1998, y como respuesta a la demanda que generó el tema en el colectivo empresarial, revisó su modelo y lo amplió hasta incluir 23 competencias reagrupadas en las mismas cinco categorías básicas. En ellas diferencia a su vez entre competencias personales (determinan el modo en que

nos relacionamos con nosotros mismos) y sociales (determinan el modo en que nos relacionamos con los demás). Serían las siguientes (ver tabla 2):

MODELO de DANIEL GOLEMAM	
Competencias Personales	Competencias Sociales
Conciencia de uno mismo: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Conciencia emocional</i> • <i>Valoración adecuada de uno mismo</i> • <i>Confianza en uno mismo</i> 	Empatía: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comprensión de los demás</i> • <i>Orientación hacia el servicio</i> • <i>Aprovechamiento de la diversidad</i> • <i>Conciencia política</i>
Autorregulación: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Autocontrol</i> • <i>Confiabilidad</i> • <i>Integridad</i> • <i>Adaptabilidad</i> • <i>Innovación</i> 	Habilidades sociales: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Influencia</i> • <i>Comunicación</i> • <i>Liderazgo</i> • <i>Catalización del cambio</i> • <i>Resolución de conflictos</i> • <i>Cooperación y colaboración</i> • <i>Habilidades de equipo</i>
Motivación: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Motivación de logro</i> • <i>Compromiso</i> • <i>Iniciativa</i> • <i>Optimismo</i> 	

Tabla 2. Modelo de Goleman (1998)

Salovey y Mayer, reconociéndose herederos de la tradición darwinista, y en contraposición a quienes consideran que la emoción es una respuesta desorganizada y visceral resultado de una falta de ajuste afectivo, plantean que debe ser entendida como una respuesta organizada con capacidad de focalizar la actividad cognitiva.

El modelo que presentan, a diferencia del de Goleman, se encuadraría dentro de los modelos de habilidades sociales puesto que consideran la I.E. constituida exclusivamente por un conjunto de habilidades cognitivas de procesamiento de información, siendo su rasgo diferencial el que la información de se procesa en de carácter afectivo.

Concretamente consideran que estaría constituida por cuatro bloques de habilidades, ordenados jerárquicamente de acuerdo a su complejidad. Cada bloque incluye a su vez un conjunto de subhabilidades, que aparecen igualmente ordenadas por complejidad, de manera que mientras más sofisticada sea la subhabilidad de cada bloque, en mayor medida depende de los otros (ver tabla 3).

Percepción, valoración y expresión de la emoción
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las emociones en los estados subjetivos propios. • Identificación de la emoción en otras personas. • Precisión en la expresión de las emociones. • Discriminación entre sentimientos; entre las expresiones sinceras y no sinceras de los sentimientos
Facilitación emocional de las actividades cognitivas
<ul style="list-style-type: none"> • Redirección y priorización del pensamiento basado en los sentimientos. • Uso de las emociones para facilitar el juicio (toma de decisiones). • Capitalización de los sentimientos para tomar ventaja de las perspectivas que ofrecen. • Uso de los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.
Comprensión y análisis de la información emocional y empleo del conocimiento emocional
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de cómo se relacionan diferentes emociones. • Comprensión de las causas y las consecuencias de varias emociones. • Interpretación de sentimientos complejos, tales como combinación de estados mezclados y estados contradictorios. • Comprensión de las transiciones entre emociones.
Regulación de la emoción
<ul style="list-style-type: none"> • Apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables. • Conducción y expresión de emociones • Implicación o desvinculación de los estados emocionales. • Dirección de las emociones propias • Dirección de las emociones en otras personas.

Tabla 3. Modelo de Inteligencia Emocional (tomado de Salovey, Woolery y Mayer, 2001, pp.281)

De forma muy resumida diremos que el primer bloque (*percepción, valoración y expresión de las propias emociones*) supone la capacidad de percibir y expresar emociones, el segundo (*facilitación emocional de las actividades cognitivas; uso inteligente de las emociones*) hace referencia al uso de las emociones como una parte de los procesos cognitivos como podrían ser la creatividad y/o la resolución de problemas (Salovey, Mayer y Caruso, 2000). Incluiría las habilidades responsables de regular cómo las emociones se introducen en el sistema cognitivo y alteran las cogniciones en las que se sustenta el pensamiento. La tercera dimensión (*comprensión y análisis de la información emocional y empleo del conocimiento emocional, conocimiento emocional*), en esencia hace referencia al conocimiento del sistema emocional, es decir, cómo se procesa a nivel cognitivo la emoción, y cómo afecta el empleo de la información emocional a los procesos de comprensión y el razonamiento.

Finalmente, el último bloque de habilidades (*regulación de la emoción; conducción de las emociones*) hace referencia a la capacidad de estar abierto tanto a estados emocionales positivos como negativos, reflexionar sobre los

mismos para determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, así como la regulación emocional de nuestras propias emociones y las de otros.

Estas cuatro dimensiones o ramas del modelo de Salovey y Mayer conforman dos grandes áreas de su concepto de IE:

La que denominan área de experimentación de emociones: engloba la habilidad de las personas a la hora de percibir, responder y manipular la información emocional (ramas 1 y 2). Representa un índice de la exactitud con que las personas expresan emociones y la corrección al comparar la estimulación emocional frente a otros tipos de experiencias sensoriales.

El área de razonamiento emocional: implica la habilidad de las personas para comprender y manejar emociones (ramas 3 y 4). Nos indica la exactitud con que las personas comprenden que emoción (por ejemplo, la tristeza es una señal típica de pérdida) y como pueden ser manejadas las emociones de uno mismo y las de otros.

Si consideramos la inteligencia como un conjunto de habilidades que nos permiten resolver problemas o fabricar productos valiosos en nuestra cultura, la IE podría definirla como el conjunto de capacidades que nos permite procesar cognitivamente información sobre emociones y utilizar la información de carácter emocional para resolver problemas, o fabricar productos valiosos, de una manera adaptativa.

Pero ¿Qué son las emociones?

2. BREVES APUNTES SOBRE EMOCIONES

En un intento de conceptualizar a las emociones acudimos en un primer lugar a su definición en el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia de la Lengua Española (vigésima segunda edición) donde encontramos emoción. (Del lat. *emot_o, -_nis*). 1. f. Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. 2. f. Interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo.

Por su parte, Palmero y Mestre (2004, p.216) consideran la emoción como “una respuesta elicitada por un estímulo y situación temporalmente próximos y conocidos. Puede tener connotaciones positivas o negativas, pero siempre se encuentra vinculada a la adaptación ante situaciones que suponen una importante amenaza para el equilibrio del organismo.

Para Fernández-Abascal (2003, p. 50) “La emoción es el concepto que utiliza la Psicología para describir y explicar los efectos producidos por un proceso multidimensional, encargado de:

- El análisis de situaciones especialmente significativas.
- La interpretación subjetiva de las mismas, en función de la historia personal.
- La expresión emocional o comunicación de todo el proceso.
- La preparación para la acción o movilización del comportamiento.
- Los cambios en la actividad fisiológica.

Para Salovey y Mayer (1990) la emoción consistiría básicamente en una respuesta típica que surge ante un evento, bien interno o externo, y que tiene un significado positivo o negativo para los sujetos que la experimentan, dotado de un importante valor adaptativo. Esta forma de entenderla, resulta fundamental en la conceptualización de la IE.

Las diferentes emociones suelen ser diferenciadas como:

- ***Emociones Básicas o Primarias:*** aquellas que poseen una alta carga genética, en el sentido que presentan respuestas emocionales preorganizadas que son modeladas por la experiencia y el aprendizaje. Están presentes en todas las personas y culturas. Utilizan principalmente una evaluación afectiva, primera de las vías de procesamiento. Poseen una expresión facial específica de carácter universal. Poseen constancia en el afrontamiento. Son fundamentalmente el miedo, la ira, la tristeza, el asco, la alegría y la sorpresa.
- ***Emociones Sociales o Secundarias:*** aunque surgen de las primarias, se deben en mayor medida al grado de desarrollo individual, presentando respuestas que difieren ampliamente de unas personas a otras. Utilizan principalmente la valoración de la situación, la segunda de las vías de procesamiento. Carecen de una expresión facial específica de carácter universal. No presentan una forma característica de afrontamiento. Entre ellas encontramos la vergüenza, la culpa, el orgullo, el enamoramiento, los celos y la envidia.

Todas las emociones, tanto las positivas como las negativas, cumplen fundamentalmente unas funciones:

- ***Función adaptativa o biológica.*** Las emociones nos permiten preparar a las personas adaptarse a su medio al posibilitarles un estado único y especial de preparación que permite al organismo reaccionar ante una situación

concreta. Prepara el organismo para realizar eficazmente una conducta exigida por las condiciones ambientales, que active la energía necesaria para ello y que guíe la conducta a un determinado objetivo.

- ***Función social.*** La expresión manifiesta (verbal o no verbal) de las emociones permite informar a los otros sobre cuál es nuestro estado afectivo actual, y cuáles son las conductas que con mayor probabilidad van asociadas a dicho estado.
- ***Función motivacional.*** Las emociones pueden definir la aparición de la conducta motivada, dirigiéndola hacia un objetivo concreto y ejecutándola con un cierto nivel de intensidad. A su vez, la conducta motivada también genera reacciones emocionales.

3. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES COGNITIVAS DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN EMOCIONAL

A la hora de abordar el entrenamiento en habilidades cognitivas de procesamiento de información emocional nos planteamos dos procedimientos de actuación:

- Centrarnos en habilidades generales que, a su vez, sean importantes para el desarrollo de otras y con probabilidades de generalización a otros dominios.
- Ajustarnos a las necesidades de una persona o un grupo concreto así como a las habilidades involucradas en la superación de los problemas que presentan en un contexto específico (la escuela, su lugar de trabajo, sus casas y/o la calle).

La elección de una vía u otra nos vendrá dada fundamentalmente por la demanda que se nos plantee, pero elijamos la vía que queramos, nuevamente nos encontramos una disyuntiva:

1. Ir abordando las distintas dimensiones del modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) dimensión por dimensión, e ir aplicándolo a las diversas emociones.
2. Ir abordando el estudio de las emociones por bloques de emociones, e ir trabajando en cada una de ellas las distintas dimensiones de habilidades socioemocionales.

Dado que nuestro objetivo es la automatización de las nuevas habilidades, como forma de trabajo general -y concretamente cuando proponemos un

entrenamiento utilizando dinámicas de grupo- consideramos más apropiado optar por la segunda opción. Consideramos que será más fácil tal automatización si insistimos en la práctica. Si trabajamos todas las dimensiones de la Inteligencia Emocional desde la primera sesión con un primer bloque de emociones y vamos incorporando progresivamente nuevos grupos de emociones, facilitaremos la mencionada automatización al haber más reedición o práctica de todas las habilidades.

Por otro lado, consideramos que en un programa de entrenamiento en IE se pueden compaginar el entrenamiento en habilidades generales con probabilidad de generalización, con el entrenamiento en habilidades específicas de una situación.

En nuestra práctica habitual, comenzamos trabajando todas las habilidades al mismo tiempo que pedimos a cada miembro del grupo que vayan llevando un diario de las diversas situaciones que se le presentan en el día a día, así como las emociones que le suscitan malestar emocional. Finalizado el periodo de entrenamiento en habilidades generales, se dedican diversas sesiones a analizar las diversas situaciones “problemáticas” que lo miembros del grupo hayan experimentado y se comienza su abordaje en grupo.

Los programas de entrenamiento en habilidades emocionales de procesamiento de información, como cualquier otro programa de habilidades, puede ser diseñado de forma totalmente estructurada, o semiestructurada, de forma que dejemos márgenes para la “improvisación”. Consideramos que ésta última es la más adecuada para trabajar competencias socioemocionales, ya que nos permite adecuarnos a cada situación y persona concreta. Igualmente consideramos que trabajar con técnicas de grupo nos permite abordar holísticamente los diversos componentes del modelo de habilidades de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997), e integrar, como acabamos de señalar, el entrenamiento en habilidades generales, con la reducción de la ansiedad, la reestructuración cognitiva y la solución de los problemas concretos que presenten los integrantes del grupo.

3.1. Técnicas de grupo al servicio de la IE

La dinámica de grupos constituye una herramienta muy útil para la formación en diversos ámbitos y puede utilizarse tanto para facilitar la adquisición de conocimientos sobre emociones (alfabetización emocional), como para inducir a cambios de comportamientos y

objetivos. En grupo es donde mejor se puede observar la múltiple riqueza y el auténtico dinamismo de la conducta humana con su clima propio y sus contextos reales (Núñez y Loscertales, 1996).

A partir del uso de ejercicios en grupo, pretendemos plantear situaciones problemáticas en las que el director del grupo, con su experiencia y conocimientos sobre las habilidades implícitas en el “uso inteligentes de las emociones”, ayude a sus miembros a superar una especie de desafío intelectual (Muchieli, 1969), siendo el objetivo fundamental del ejercicio adquirir destrezas y madurez.

Igualmente, como señalan Núñez y Loscertales (1996), nos permiten poner en práctica, modos específicos de conductas colectivas que serán, después de estudiadas y analizadas, el germen de cambios definitivos en los comportamientos y en los esquemas cognitivos y pautas conductuales con las que afrontar las situaciones-conflictos reales que se presentan al grupo en su desarrollo vital y de trabajo. En nuestro caso, el más importante de los materiales con los que trabajamos son los aspectos sociemocionales de la propia experiencia de los participantes. Lo vivido en el grupo, así como su observación y reflexión, servirá, en una especie de entrenamiento o creación de hábitos, de herramienta metodológica para el aprovechamiento óptimo de las habilidades cognitivas y afectivas de los miembros del grupo que participan en su realización.

4. ¿POR QUÉ LA SOCIALIZACIÓN EMOCIONAL DE LAS MUJERES?

Las distintas sociedades -sobre la base de la división sexual de las personas que las conforman-, realizan una serie de atribuciones sobre cuáles son los comportamientos propios que se espera realicen mujeres y varones, y a eso es a lo que llamamos género. Es decir, el género es la construcción social del sexo biológico.

Como consecuencia de lo anterior, el proceso de socialización de niñas y niños es diferente. Y ello es especialmente evidente en todo lo relativo al manejo de las emociones. No tenemos más que recordar al respecto los múltiples dichos populares que se siguen utilizando generación tras generación tales como: “los niños no lloran”, “calladitas estáis más guapas”, etc. Expresiones que llevan implícitas una serie de creencias sobre las cualidades de unas y otros, que se resumen en la atribución sobre que el femenino es el sexo débil y el masculino el fuerte (Guil, 1999). Con el agravante añadido de que -sobre estas creencias estereotipadas- se ha

construido toda una jerarquía social entre hombres y mujeres tal y como denunciará claramente Simone de Beauvoire en su *segundo sexo*.

El devenir histórico y especialmente las múltiples aportaciones feministas, comenzaron hace décadas a revisar estos planteamientos discriminatorios. Y la incorporación generalizada de las mujeres a ámbitos laborales remunerados y profesionalizados –ya son quienes obtienen las mejores calificaciones-, también ha sido un hecho que ha puesto en tela de juicio las capacidades diferenciales atribuidas social e históricamente a ambos sexos.

En la actualidad, en determinados ámbitos laborales, se comienzan a considerar excelentes cualidades profesionales las atribuidas tradicionalmente a las mujeres: la colaboración frente a la competitividad, la capacidad de trabajo en equipo, el espíritu de servicio, el liderazgo compartido, la facilidad en la expresión de emociones, la capacidad de atender a varias funciones a la vez, etc... Sin embargo, los lastres milenarios no desaparecen de la noche a la mañana y todavía, muchas mujeres encuentran dificultades para moverse con desenvoltura fuera de los espacios para los que tradicionalmente fueron socializadas, sienten dudas, no saben si han elegido el camino acertado y, en ocasiones, terminan reproduciendo los únicos modelos profesionales que hasta ahora habían existido, los masculinos –agresivos, jerarquizados y competitivos-. Hecho que, a la larga, termina volviéndose contra ellas mismas.

Es por eso que el conocimiento de las emociones propias y las de los demás y su manejo racional al servicio de los intereses comunes, es un elemento esencial que puede contribuir a mejorar notablemente la capacidad de relación de las mujeres y su vida en general, tanto profesional como personalmente.

5. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión sobre cómo podríamos llevar a la práctica un programa de entrenamiento en habilidades emocionales basado en el modelo de habilidades de procesamiento de información emocional de Mayer y Salovey (1997), presentamos a modo de ejemplo, el esquema básico que seguimos en un programa que estamos llevando a cabo en la Fundación Municipal de la Mujer del Ayuntamiento de Cádiz. Concretamente en la tabla 4 vemos un esquema de las emociones que vamos trabajando secuencialmente, y las habilidades concretas que se trabajan, así como las áreas de trabajo a las que pertenecen. Seguidamente presentamos también a modo de ejemplo, el programa a seguir en una sesión de trabajo de 2 horas (tabla 5.)

Emociones	Áreas de trabajo	Habilidades entrenadas en las sesiones de dinámicas de grupo
<p>Emociones básica I: MIEDO, IRA, TRISTEZA, ASCO</p> <p>Emociones Básicas II: ALEGRÍA, SORPRESA (+ EB I)</p>	<p>PERCEPCIÓN Y USO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de las emociones en los estados subjetivos propios. 2. Habilidad de percibir las señales no verbales que reflejarían el estado emocional de una persona, saber apreciarlas. 3. Habilidad de actuar adecuadamente con aquella/s en función del estado emocional percibido. 4. Ser sensible a la sinceridad en la expresión de las emociones. 5. Utilizar las emociones para redirigir la atención hacia los eventos importantes. 6. Generar emociones que faciliten la toma de decisiones. 7. Modificar los estados de ánimo como una forma de poder considerar los múltiples puntos de vista desde los que se puede analizar un problema. 8. Cómo utilizar las diferentes emociones para animarse a analizar las diferentes formas de solucionar un problema.
<p>Emociones Sociales I: VERGÜENZA, CULPA, ORGULLO (+ EB I+ EB II)</p> <p>Emociones Sociales II: ENAMORAMIENTO, CELOS ENVIDIA (+ EB I+ EB II + ES I)</p>	<p>COMPRENSIÓN Y MANEJO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 9. Habilidad para etiquetar las emociones con palabras y reconocer las relaciones entre los distintos elementos de nuestro léxico afectivo. 10. Con qué se relaciona cada sentimiento y qué es lo que lo provoca. 11. Comprensión de la existencia de circunstancias complejas y contradictorias con respecto a las emociones. 12. Las emociones tienden a sucederse en cadena. 13. Ser sensible a sus reacciones emocionales, las cuales deben ser toleradas, incluso bienvenidas cuando ocurren, con independencia de si son agradables o no. 14. Interiorización de la separación entre sentimiento y acción. 15. Aprendizaje de cómo las emociones pueden separarse de las conductas. 16. Dirección de las emociones propias. 17. Capacidad de ayudar a otros a sentirse mejor 18. Capacidad de dirigir impresiones y persuadir
<p>EMOCIONES MEZCLADAS OTRAS EMOCIONES</p>	<p>Análisis en pequeño grupo del Diario Emocional: efectividad de las estrategias de afrontamiento, resultados positivos o negativos</p>	
<p>RECOPIACION</p>	<p>Diario Emocional. Análisis situaciones Abordaje y manejo de situaciones y estados emocionales concretos a partir del registro del diario emocional de los miembros del grupo</p>	
	<p>Dinámicas que trabajen las emociones elegidas por las mujeres</p>	

Tabla 4. Socialización de las emociones (programa mujeres)

Actividad 2. (habilidad 1)

Pasar lista. En vez de contestar presente contestarán como sienten, de 1 a 10, miedo, ira, tristeza y asco.

Actividad 3. (habilidades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, y 8)

Trabajo individual: Evaluación de situaciones que me generan cada una de las emociones estudiadas.

¿Cuáles son?

¿Qué siento?

¿En qué noto que lo siento?

¿Cómo actuó, o me gustaría actuar, en esas circunstancias?

Trabajo en pequeño grupo: Analizar las emociones evaluadas a nivel individual.

- Señalar la coincidencia o discrepancia entre los miembros en cuanto a las situaciones que las provocan.
- Señalar la coincidencia o discrepancia entre los miembros en cuanto a la forma de sentir las y expresarlas
- Señalar la coincidencia o discrepancia entre los miembros en cuanto a la forma de actuar ante las mismas.
- ¿Cuál sería la forma más adecuada de actuar?, ¿estamos irremediablemente “obligados” a actuar como nos apetecería?

En gran grupo la secretaria expone las conclusiones y se comentan (se graba en video para, a su vez, en gran grupo analizar la expresión de las emociones que cada una experimente mientras sabe que es grabada).

Conclusión final. La emoción está irremediablemente unida a la acción.

Actividad 3. (habilidades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, y 8)

Adaptación de Pygmalión negativo.

Trabajo individual:

- Tomar papel y lápiz y poner una lista de personas que le generan miedo, ira, tristeza y/o asco.
- A continuación, al lado de cada nombre, ponga las cualidades que en ella le resulten más irritables.
- Con cada una recuerde los detalles más relevantes de su vida y haga un análisis de su entorno de modo que pueda ponerse en su lugar. Intente pensar de la manera que lo haría si usted estuviera bajo esas circunstancias.
- Intente explicar, desde esa perspectiva, las razones por las cuales esa persona actúa de la manera que a usted le resulta irritable.

En gran grupo se comentan algunos ejemplos de voluntarias y se comentan (se graba en video para, a su vez, en gran grupo analizar la expresión de las emociones que cada una experimente mientras sabe que es grabada).

Conclusión final. Analizar las circunstancias emocionales de los demás nos ayudan a modificar las nuestras y nuestros modos de afrontar determinadas situaciones.

Tabla 5. Programación de la sesión 2 de trabajo

BIBLIOGRAFÍA

Fernández-Abascal, E. (2003). *Procesamiento Emocional*. En E. Fernández Abascal, P. Jiménez y M.D. Martín, Emoción y motivación. La adaptación humana (Vol. I) (pp. 47-93). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Traducido en castellano en Barcelona, Cairos, 1996).

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books. (Traducido en castellano en Barcelona, Cairos, 1998).

Guil, A. (1999). “*El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer*” Comunicar 12, 95-100.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). *The intelligence of emotional intelligence*. *Intelligence*, 17, 433-442.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence educational implications* (pp. 3-34). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. En R. J. Sternberg (Ed.), *The handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.

Muchielli, R. (1969). *La Dinamique des Groupes*. París: L'Enterprise Moderne.

Núñez, T. y Loscertales, F. (1996). *El grupo y su eficacia. Técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. Barcelona: EUB.

Palmero, F. y Mestre, J.M. (2004). *Emoción*. En J.M. Mestre y F. Palmero (Coord.), *Procesos Psicológicos Básicos. Una guía académica para los estudios de Psicopedagogía, Psicología y Pedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. *Imagination, Cognition & Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P., Mayer, J.D., Caruso, D. (2000). *The Positive Psychology of Emotional Intelligence*. En C.R Snyder y S.J. Lopez (Eds.), *The Handbook of Positive Psychology* (pp. 303-318) New York: Oxford University Press.

Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J. D. (2001). *Emotional intelligence: Conceptualization and measurement*. En G. Fletcher y M. Clark (Eds.), *Educating minds and hearts: Social Emotional learning and the passage into adolescence* (pp. 43-60). New York: Teachers College Press.

EL GRUPO INTERNO FAMILIAR EN LA FORMACIÓN DEL PSICOTERAPEUTA

Elisa López Barberá

Psicóloga clínica. Trabajadora Social

Psicodramatista. Terapeuta familiar Sistémica.

Instituto de Técnicas de grupo y Psicodrama. (ITGP). Madrid

RESUMEN

Cualquier proceso de formación, supone siempre un entrenamiento con el que se intenta dotar al formando para el ejercicio del rol de terapeuta. El procedimiento específico será secundario si el objetivo se consigue: llegar a un momento del proceso formativo a partir del cual, en base a la manifestación de una conducta coherente con unos criterios establecidos por los diversos modelos para tal fin, el profesional en formación pasa a incorporar en su repertorio de roles, el de TERAPEUTA, con el que se va a relacionar con distintas entidades psicosociales, además de consigo mismo.¹

La formación surge en un espacio de aprendizaje contenedor, que facilita la apertura de un nivel emocional como base de aprendizaje de manejo de procesos que se mueven en el mismo nivel. Se trata de fomentar, entre otras formas de aprendizaje, un aprendizaje vivencial, a través de la implicación personal, presente en toda relación interpersonal.

El desplazamiento de lo intrapsíquico a lo relacional, de la causalidad lineal a la circularidad ha ido cobrando un gran relieve, no solo en lo concerniente al salto epistemológico sino además en la construcción de diversas vías de acceso al cuestionamiento personal, teniendo en cuenta los sistemas de pertenencia.

Partiendo de la experiencia llevada a cabo en el programa de formación en psicodrama en el Instituto de Técnicas de grupo y psicodrama (ITGP), se plantea la puesta en práctica de la inclusión de un trabajo semiestructurado con el grupo interno familiar en la formación del psicoterapeuta. Y se reflexiona sobre la utilidad del mismo como una vía de refuerzo de un entrenamiento integrador del rol de psicoterapeuta.

¹ *Lopez Barberá E. (1994) La implicación personal en la formación Ponencia XV Jornadas Nacionales de Terapia Familiar. Asociación Vasca de Terapia Familiar, Federación Española de Asociaciones de Terapia Familiar (FEATF). Vitoria. Publicado en Actas de las Jornadas.*

En esta aportación transmito la experiencia desarrollada en el primer nivel de formación en Psicodrama, en el Instituto de Técnicas de Grupo y Psicodrama (ITGP). El programa consta de 4 años de Formación.

Esta experiencia se realiza dentro de la parte vivencial –experiencial, llevada a cabo en el seno del grupo de formación. En ella, y desde hace dos años, hemos intercalado tres seminarios temáticos semiestructurados, con el objetivo limitado al abordaje de la familia de origen del psicoterapeuta en formación.

La incorporación de esta vía de trabajo psicodramático surge:

Desde la demanda expresa de los alumnos de disponer de un espacio-tiempo grupal exclusivo, de dedicación a la temática de la familia de origen.

Y por parte de los formadores², para ampliar el espacio psicoterapéutico grupal, (en el que se parte de un vacío estructural que se va preñando de escenas grupales e individuales, configuradoras de la historia y el momento grupal y de la evolución individual), con espacios intercalares en los que, mediante un proceso de recursividad, surjan contenidos catalizadores de escenas individuales (que conectan con el sistema interno familiar) y grupales (desde el grupo concebido como una matriz simbólica social y familiar reestructurante de roles y relaciones).

El trabajo psicoterapéutico con la familia de origen es una constante en los enfoques psicodinámicos (psicodramáticos, modelos de orientación analítica, de orientación humanística) y en los modelos sistémicos. Si bien a estos últimos se les reconoce la aportación de encuadres sistematizados, facilitadores de un abordaje más puntual y concreto en la temática familiar de origen.

Los modelos sistémicos parten de una posición relativamente reciente acerca del “descubrimiento” de la incorporación del “trabajo con las emociones del terapeuta” a las áreas cognitivas y pragmáticas, para el enriquecimiento de la formación global del terapeuta. Desde la orientación sistémica empezaron a proliferar diversas experiencias para dar cabida al trabajo personal desde la perspectiva emocional. Inicialmente, en ocasiones, mediante un reconocimiento de carencia de herramientas específicas, recurriendo a profesionales de otras orientaciones (psicodramatistas, psicoanalistas...) para habilitar estos espacios.

En la actualidad existen numerosos diseños, todos ellos con una finalidad común: la sensibilización y toma de conciencia a través de una experiencia vivencial, de la influencia ejercida en cada uno de nosotros por nuestros propios sistemas de pertenencia.

² Hago mención a mis compañeros de Formación en este nivel, M^a Angeles Egido y Ricardo Álvarez, con quienes comparto este espacio de formación, de manera lúdica, rigurosa y afectiva.

En estos seminarios el proceso puede desembocar en una mera reflexión clarificadora sobre el reconocimiento de la incidencia que el sistema interno familiar tiene en la forma de establecer vínculos y relaciones actuales. Pero se puede incorporar una opción reestructuradora, que permite además del esclarecimiento, la construcción de nuevas opciones vinculares.³

Igualmente, en la orientación sistémica y ya desde Mara Selvini (1988), se defiende la inclusión del contexto grupal y el aprovechamiento de sus recursos, como un gran potencial de aprendizaje que brinda la doble opción de un cuestionamiento de modos vinculares constitutivos de la historia del sujeto y de una sensibilización a los fenómenos puestos en juego en la construcción de una estructura relacional- que es el grupo de formación-. Todo ello desde la experiencia que ofrece el presente del grupo considerado como contexto de aprendizaje, entendido como conjunción entre pasado y presente.

Estos “hallazgos” en los modelos sistémicos nos resultan “obvios” en la cotidianeidad de nuestro quehacer psicodramático. Recordemos que Moreno tiene una visión eminentemente relacional del ser humano, que condiciona la manera de percibir, dar cuenta e intervenir en los procesos psicosociales y por lo tanto en los psicoterapéuticos.

El psicodrama, brinda una propuesta de reelaboración y de reestructuración de roles y relaciones en el campo de la acción dramática, para lo cual debe existir un espacio-tiempo que constituya una matriz grupal continente.⁴

Quiero hacer una mención especial al Taller del FOT (Familia de Origen del Terapeuta), diseñado hace años por los terapeutas sistémicos, Estela Troya y Nacho Maldonado (México), extendido por numerosos países, respetado en su originalidad y cada vez más recreado en los escenarios de la terapia familiar sistémica.⁵

³ López Barberá, E. (1994). "La Implicación Personal en la Formación". XV Jornadas Nacionales de Terapia Familiar. Asociación Vasca de Terapia Familiar, Federación Española de Asociaciones de Terapia Familiar (FEATF). Vitoria Ponencia publicada en Actas de las Jornadas.

⁴ Zuretti, M. (1995). "El hombre en los grupos. Sociopsicodrama" Ed. Lumen-Hormé. Argentina

⁵ me atrevo a decir que esto último se inició en los talleres del FOT llevados a cabo en la formación en terapia familiar sistémica en la Escuela Vasco Navarra de terapia Familiar, coordinados por Itziar Landaburu y por mí misma, al incorporar elementos del modelo psicodramático, (incorporación de la lectura relacional desde la teoría de matrices y roles, y la inclusión de técnicas psicodramáticas,). Y a la recreación del FOT llevada a cabo, en el equipo de Terapia familiar del ITGP, (promovido y creado por Susana Baer, Danilo Ubrí y Elisa López y ampliado posteriormente)

PLANTEAMIENTO GENERAL DE LOS SEMINARIOS

• OBJETIVO GENERAL:

- Acercamiento comprensivo al átomo familiar, desde la visión de la teoría del sistema -escena ⁶ que implica reconocer:

Como se han puesto en juego los roles familiares.

Su dinámica.

Su desarrollo en el tiempo.

La relación con el entorno.

- Aproximación a los roles danados, para abrir posibilidades detenidas en el tiempo o nuevas opciones de integración de escenas familiares vividas como disfuncionales.

• VÍAS TERAPÉUTICAS:

- Se indaga en situaciones que presentan un isomorfismo en su estructura vincular y que hace que exista una reiteración disfuncional a la hora de establecer relaciones actuales.
- Conexión, desde la acción, con escenas familiares rígidas, reiterativas, que impiden una adaptación adecuada en el presente y que son motivo de tensión y sufrimiento.
- Recrear, (como oportunidad de reconstruir, de encontrar alternativas más funcionales, nuevos significados, desde vías más creativas)
- Resignificar. Se incorpora una nueva escena

• SUPUESTOS PRESENTES:

- 1.- Desde el **paradigma relacional**, (en donde se incluyen el enfoque sistémico y el psicodramático), la visión de la familia” como un sistema grupal en el que

⁶ Población K.P.: (1990) "El sistema-escena en el Psicodrama". Revista Psicopatología. Vol. 10. Nº 3.

sus miembros, los elementos de ese sistema, participan a través del desempeño de unos roles en la creación de una estructura que sustenta a ese sistema”.⁷

La percepción de la historia familiar está llena de luces y sombras. A lo largo de la vida algunos aspectos de la historia (reglas, mitos, creencias) se transforman o modifican, y otros conservan una rigidez homeostática, transmitiéndose transgeneracionalmente, condicionando la forma de jugar los roles y de mantener las relaciones, desde las pautas interactivas incorporadas, y, que condicionan los puntos de vista acerca de “como son las cosas” en nuestra familia. Como señala Sluzky, existe un encaje entre síntomas, historia familiar y estilo interactivo.⁸

2.- La importancia del grupo:

- Trabajo desde la visión grupal Moreniana:

Psicoterapia con el grupo: (el grupo como matriz de contención y crecimiento, actúa como caja de resonancia que amplifica el encuentro con otras formas de jugar los mismos roles familiares y de percibir las diferencias pudiendo a su vez integrarlas en una nueva escena)

Psicoterapia en el grupo: (el protagonista y los yo- auxiliares se enfrentan a cada una de las historias familiares de los miembros del grupo)

Psicoterapia del grupo: (movilización del sistema grupal mediante la apertura a un replanteamiento de su estructura, desde la forma en que se juegan los roles y se mantienen las relaciones. Desde un proceso recursivo, las escenas familiares remiten a la escena grupal y viceversa.

3.- El juego dramático.⁹

Un jugar comprometido, activo y voluntario, con la finalidad de un aprendizaje, de un crecimiento. Con sus reglas, se desarrolla en un espacio virtual, planteado en lo imaginario. El psicodramatista tiene el rol, de “organizador”, que puede estar dentro y fuera de la acción. El grupo tiene una función contenedora, es una caja de resonancia emocional que permite integrar a través de la vivencia y la reflexión compartida.

⁷ López Barberá, E. (1997): “Psicodrama y Terapia Familiar”. 1er. Congreso Iberoamericano de Psicodrama. Universidad de Salamanca. Actas del Congreso.

⁸ Sluzki, C.: (1985) “Terapia familiar como construcción de realidades alternativas”. Rev. Sistemas familiares. Año 1 N°

⁹ Población, P. (1997): “Teoría y práctica del juego en psicoterapia” Ed. Fundamentos. Madrid

ESQUEMA DEL DESARROLLO DE CADA UNO DE LOS SEMINARIOS

• **Primer seminario: CONTACTANDO CON LA FAMILIA DE ORIGEN HASTA LA TERCERA GENERACIÓN**

- **Objetivo:** Encuentro con la familia interna desde:
 - Lo rechazado y lo amado a nivel familiar
 - El manejo del amor y el manejo del poder en la familia

- **Vías:**

Caldeamiento en el grupo y del grupo:

- Priorizando la toma de contacto con las sensaciones corporales.
- Realizando relajación en círculo para conectar con escenas familiares a nivel individual.
- Incorporación del nivel metafórico mediante la consigna de traer al grupo a la familia desde el encuentro con una imagen simbólica.
- Se comparte en el grupo

Trabajo en subgrupos:

- Elección sociométrica para trabajo en subgrupos, desde los criterios de curiosidad, afinidad... con el objetivo de compartir escenas familiares en un recorrido desde la metáfora hasta lo “real”. El pequeño grupo se convierte en una matriz nutricia, de ayuda, desde la resonancia emocional y desde la contención.
- Consigna de encuentro individual con escenas que lleven al encuentro:
 - Con lo rechazado y lo amado por y en la familia.*
 - Con el manejo de amor y del desafecto.*
 - Con el manejo del poder.*
- Compartir en el subgrupo.

Trabajo con Esculturas en el grupo:

- Cada participante crea una escultura con la ayuda de los yo-auxiliares, que condensa y plasma espacialmente y de manera metafórica, la red sociométrica familiar tal como es percibida por el sujeto.
- Desde la escultura:
 - Acercamiento vivencial a los modos de establecer vínculos.*

Posibilidad de explorar la red vincular.

Se recrea la escultura, desde movimientos parciales o totales, pero siempre significativos para el protagonista

- Se comparte en el grupo. Observadores y yo- auxiliares transmiten sus propias vivencias, que sirven para completar el nivel de comprensión integrador, a la vez que potencian una nueva escena.

Cierre grupal:

- Mediante consignas facilitadoras para la elaboración de los contenidos surgidos:

¿Qué he aprendido?, ¿Qué me queda por hacer, por dejar de hacer, por hacer menos o mas?, ¿Con quien, con quienes?

- Juego simbólico: “El cuaderno de bitácora”:

Establecimiento de una “agenda” imaginaria donde quedan depositados los contenidos del día, en imágenes, símbolos y relatos.

• **Segundo seminario: RECREANDO LOS MITOS FAMILIARES**

- Objetivo:

- Acercamiento a los fragmentos incuestionables que capturan la historia familiar.
- Recreación de los mitos para perturbar “el culto a lo establecido como inamovible”¹⁰

- Vías:

Caldeamiento del grupo:

- Conexión con el trabajo del seminario anterior, desde la apertura (individual) del cuaderno de bitácora.

Caldeamiento individual en el grupo:

- Qué se ha transmitido como “verdades incuestionables”
- Como sé, cómo imagino que se construyeron
- Quienes han sido los transmisores (legado)
- Influencia en la familia

¹⁰ Moreno. J.L (1985): “Las bases de la psicoterapia”. Ed Hormé

- Influencia personal:
aceptación ciega
cuestionamiento/rechazo
repercusión en el establecimiento de relaciones actuales

Trabajo dramático individual en el grupo:

- Expresión a través de la pintura: Realización de una pintura simbólica que condensa los mitos familiares. Cada pintura es mostrada al grupo y presentada con una palabra o frase muy breve expresiva del contenido mítico.

Trabajo dramático individual con el grupo:

- Creación de vinetas:
Ahora cada miembro del grupo escoge un dibujo que no sea el propio, para “dar vida” al contenido mítico que ha elegido, recreándolo, como depositario del mismo.
Acto seguido, se produce una interactuación de la persona con su “mito familiar”, (el compañero de está haciendo la función de yo auxiliar desempeñando el rol del “mito”)

Juego grupal:

- Interacción grupal desde los mitos familiares.

Eco grupal Puesta en común acerca de:

“verdades familiares insostenibles”

“secretos familiares”

“lo negado y lo reconocido”

“justicias e injusticias”

“logros amorosos”

“deudas por saldar”

2º Juego dramático: Recreando el mito familiar:

- Cada participante disponer de un espacio-tiempo para realizar una construcción dramática (a través de una vineta), de una acción simbólica expresiva de esta oportunidad.

Cierre grupal:

- Teatro espontáneo: juego grupal desde el mito y creación de nuevas vías de encuentro con él

- **Tercer seminario. FAMILIA INTERNA E IDENTIDAD DEL ROL PROFESIONAL**

- **Objetivo:**

La conexión con la matriz familiar como estructuradora de roles y relaciones, permite acceder a un monto de información sobre los recursos y las dificultades a la hora de establecer relaciones profesionales, desde la incorporación del rol de terapeuta.

- **Vías:**

Caldeamiento grupal:

- Mediante iniciadores físicos:

Conexión con el rol profesional, ubicándolo en una zona corpora maximizando la sensación.

Compartir en el grupo.

Trabajo en subgrupos en función del criterio sociométrico de afinidad:

- Ya en el subgrupo: Trabajo individual mediante psicodrama interno desde la consigna de realizar un recorrido acerca de la elección y la construcción del rol profesional como parte de la identidad, que le compromete a la persona en su pensar, sentir y actuar. Este rol que vamos forjando, nos permite mirar y reconocernos a nosotros mismos y a los demás y ser vistos y reconocidos por ellos.
- Compartir en el subgrupo
- Trabajo dramático: Creación de escenas construidas por cada uno de los subgrupos: *Con la finalidad de plasmar lo común compartido, partiendo de la idea de que los valores, mitos, creencias, recursos, dificultades y conflictos, limitaciones, temores, necesidades no resueltas..., son algunas de las piezas presentes en nuestro bagaje existencial, siendo indispensable contar con ellas para llevar a cabo la compleja labor de construcción y crecimiento de nuestro rol profesional.*

Trabajo individual con escultura en el Grupo

- Mediante la consigna de esculpir nuevamente la familia de origen.
- Ejercicio de clarificación sociométrica: Una vez realizada la escultura, se da la consigna de “traer” a un paciente con el que exista, (o bien un paciente hipotético al que se le asigne unas características determinadas)

una relación de predominio tético positivo¹¹, y otro, en el que predomine una relación contratasferencial. Se indica que se ubique a cada uno de estos personajes en el lugar de algún miembro del grupo escultórico familiar. Esto permite un acercamiento comprensivo al isomorfismo de la estructura vincular familiar y la forma de relación desde el rol profesional.

Cierre grupal.: Clausura del recorrido general de los tres seminarios.

CONCLUSIONES

La realización de estos seminarios entra de lleno en la concepción psicodramática:

- Cada participante es su propio explorador y creador de un nuevo drama. Una recreación de la historia familiar, desde el poder creativo de cada persona, reforzado por el poder creativo y terapéutico del grupo, en donde se concilia un tiempo emocional un tiempo pragmático y un tiempo cognitivo. La voluntariedad está dada, no obliga a l juego. Es una decisión que nace del deseo y curiosidad de explorar, mas allá de la versión de la historia familiar establecida como tal. Es aquí donde está la espontaneidad como impulso y catalizador de nuevos caminos, nuevos modos vinculares, la historia recreada.
- El escenario se ha poblado de un gran átomo familiar, en el que se han desplegado numerosos roles familiares análogos pero diferentes. Todos los miembros del grupo han participado, como yo-auxiliares- en diferentes roles de las diversas familias. Esta experiencia despliega la oportunidad de experimentar la propia historia familiar desde otras miradas y otras historias familiares, que incorporan matices y otras posibilidades de jugar un mismo rol, y a su vez ponerse en el lugar de otros roles.
- A través del proceso lúdico¹², se recrea otra realidad, que desbloquea escenas reiterativas, en conserva, mediante las técnicas diversas. Se produce un ensamblaje en torno a una serie de ejercicios y juegos a modo de ejes articuladores que permiten acercarse a distintas áreas y simultáneamente, acercarse a una misma realidad desde distintas ópticas. No se trata de adivinar

¹¹ *la relación tética positiva hace referencia a la relación de aceptación reciproca del otro tal como es, desde su realidad.*

¹² *Población (oe. Cit)*

la realidad sino de reconstruir la historia de manera que permita orientar, integrar y reparar. Se trata de recuperar escenas para proceder a un drenaje paulatino de emociones compartidas en el grupo, y ligarlas con la palabra.

- Por otro lado, la magia del espacio grupal permite que todas las aportaciones se integren en una construcción colectiva, (función del grupo y función del psicodrama). Cada persona se acerca y recrea su historia como protagonista, pero a su vez cada miembro del grupo penetra en esa parte universal de los lazos, los mitos, y el peso de la historia familiar interna, a través de la asunción de otros roles. La singularidad de la historia personal, plasmada en el trabajo del protagonista en el grupo, enlaza con las otras historias familiares, en donde las transferencias, las relaciones telicas, caminan y serpentean en las redes familiares recreadas en el espacio escénico. Cada miembro es él pero juega siendo padre, madre, hijo, hermano... como una vía de integrar y colocarse en otros roles, en un proyecto común grupal, abierto a un futuro, a una luz nueva para las historias de cada uno.
- El grupo se constituye como una matriz familiar alternativa, - en la que tiene lugar la experiencia de jugar distintos roles-, que acerca a una mayor comprensión de la complejidad de las relaciones familiares. Así los roles de madre, padre hijo, hermano... que se han jugado de diversas maneras, forman una meta-matriz familiar
- El trabajo con la familia de origen del terapeuta, implica una opción de realizar una relectura de determinadas escenas vinculares tanto desde el propio sistema interno relacional del sujeto, como desde las situaciones relacionales creadas en el contexto grupal de formación y que van a ser puestas en juego desde el entrenamiento del rol terapéutico.
- La formación es un espacio contenedor, que facilita la apertura de un nivel emocional como base de aprendizaje de manejo de procesos que se mueven en el mismo nivel. Se trata de un aprendizaje vivencial, a través de la implicación personal, presente en toda relación interpersonal. El contexto de formación es un lugar de aprendizaje y de experimentación en donde se puede "transformar lo extraño en familiar (esto es aprender) o transformar lo familiar en extraño (esto es la innovación).¹³

¹³ (Gordon, citado en Elkaim, 1988, pág.158). Elkaim. M. (Comp): *Formaciones y Prácticas en terapia Familiar.* (Pág.158). Ed. Nueva Visión.

ENCUENTRO DESDE LA RESILIENCIA: APRENDIENDO A CRECER EN GRUPO

Montserrat Fornós Esteve

Licenciada en Psicología

Psicoterapeuta, miembro de la FEAP

Integrante de la sección de Psicología Jurídica del COPC

En octubre del 2003 se inició la historia del grupo que da lugar a esta comunicación.

El grupo está integrado por mujeres y hombres, de los 25 a los 53 años que han vivido en su trayectoria vital situación de maltrato y/o abuso y/o acoso: en la infancia, familiar, escolar, en el ámbito laboral, en el seno de una relación de pareja, ... La idea surge de la necesidad de poder encontrar un lugar en el que se puedan trabajar, compartidamente, las diferentes vivencias y situaciones de afrontamiento de los integrantes. Un espacio grupal de diálogo y comunicación que permita manejar mejor y elaborar los conflictos que derivan de cualquier tipo de agresión a la integridad de las personas. Favorecer un lugar dónde se pueda hablar de las emociones. Favorecer un espacio para trabajar los duelos. La demanda la realizan los propios integrantes del grupo en los diversos espacios terapéuticos a los que acuden.

El grupo es cerrado, eso significa que hay un margen para poder incorporarse a él a partir de su momento de inicio (dos encuentros), pasado el cual se cierra el grupo y no se vuelve a abrir hasta transcurrido el período acordado: nueve meses (octubre - junio); también se exige un tiempo de compromiso antes de su abandono: seis sesiones. Los encuentros son bimensuales con una duración de 90 minutos. Así iniciamos, pues, este camino de crecimiento.

Partimos de la idea de que la violencia no tiene género¹ (grupo mixto), ni localización (¿violencia familiar², trasgeneracional³, escolar, laboral⁴, grupal,

¹ Un estudio sobre prevalencia de la violencia de género, realizado por médicos de familia en Córdoba, indicó que un 30% de hombres sufre violencia psíquica y un 20% física (Diario Córdoba 19/02/05). <http://www.diariocordoba.com/noticias/noticia.asp?pkid=170856>

² El estudio sobre el filicidio realizado por Rosa Sáez Codina, psicóloga clínica y forense, en el marco del master en Psicología Jurídica y Peritaje Psicológico Forense de la Universidad Autónoma de Barcelona, indica que Generalmente, actúa un solo agresor: la madre, "la persona que más tiempo pasa con los hijos", en el 47,6% de las veces; el padre, en el 19%; ambos, en el 16,7%. En el 11,9% de ocasiones, el padre mata también a la madre. http://www.elpais.es/articulo/elpsalpor/20060321elpepisa_1/Tes/salud/Perder/vida/manos/padres

social⁵...?), sino que es un sustrato cultural de la agresividad totalmente gratuito y desubicado, sea cual sea el ámbito en el que se origine. Decimos que la violencia es VIOLENCIA, en mayúsculas. Esto nos ayuda a evitar fáciles estereotipos prejuiciados. Estamos de acuerdo con Luis Bonino⁶ en la idea de que: “Un abordaje integral y transformador de un problema social tan grave y multiforme como el de la violencia no puede ser afrontado -como cualquier otro problema complejo- desde miradas o criterios tradicionales, simples o naturalistas como son los actualmente predominantes en el discurso social sobre ella.”

Tenemos presentes varios prejuicios, que el grupo va desgranando con las experiencias vividas, y que se van redefiniendo a lo largo de los sucesivos encuentros:

- La violencia no es algo distanciado de nosotros, es un problema de lo cercano y lo no-ajeno. *“Siempre nos toca de un modo u otro, como sujetos u objetos, violentos o violentados.”*⁷
- La violencia no es solo física, por desvalorización del otro, por manipulación o coacción de modo puntual, sino que obedece, demasiadas veces, a una estrategia por parte de quien la actúa. Esta violencia, es la que deja una secuela más profunda en quien la padece. Genera confusión, estrés, desasosiego, aislamiento y culpa. Algunos de los comentarios que va surgiendo en el grupo: *“Vaig sortir de la experiència amb ells com si m’haguessin xuclat la sang. Em van anular”*⁸; *“¡Mi ex me desquició tanto...!, fueron años de escucharla sobre lo mal que lo hacía todo, de poner a los amigos en mi contra, de alejarme de mi familia, que encima estaban a 11.000 Km. Y ahora intenta llenarle a las nenas la cabeza contra mi... Creí que me volvía loco y me sentí terriblemente solo”*; *“¡No sabes lo que me*

³ Françoise Dolto ya cuestionaba la linealidad interpretativa del denominado maltrato transgeneracional en su obra: “Niños violentos: ¿Niños agredidos o niños agresivos?”. Barcelona: Paidós, 1992.

⁴ Pares, M. (2005) “El acoso moral es violencia psicológica de un grupo contra una persona; no se trata de un conflicto entre dos personas, acosador y víctima, y si, en cambio, de un grupo contra un trabajador”

⁵ La manipulación ideológica, sería un ejemplo de violencia.

⁶ “Obstáculos a la comprensión y a las interpretaciones sobre la violencia (masculina) contra las mujeres en la pareja.” (2003) Luis Bonino es psicoterapeuta especializado en problemáticas masculinas y director del Centro de Estudios de la Condición Masculina, de Madrid.

⁷ Luis Bonino, artículo cit. ant.

⁸ “Salí de la experiencia con ellos como si me hubieran chupado la sangre. Me anulaban”

cuesta vencer mi sentimiento de culpa!"; "Me siento como si me hubieran usado y luego tirado"

- No es una cuestión "particular" ni secreta: vivirla desde el silencio, hace que aumente el sentimiento de vulnerabilidad y vergüenza. A partir del momento en que uno puede hablar de ella, ponerle nombre y apellidos, situaciones, hechos, es mas tangible, más cercana, mas concreta, y favorece la búsqueda de una puerta de salida y la toma de conciencia de la situación. *"En mi casa mi madre nos decía: "por la boca muere el pez", y era nuestro secreto, un secreto familiar, algo que no podíamos contar a nadie, fue a través de mis compañeros de colegio y de facultad que encontré otros modelos de familia y que sobrellevé el secreto. ¡Ya sé porque estudié periodismo!"*
- No sucede solo en capas sociales desfavorecidas: la violencia se da en cualquier estrato social: *"¿Quién iba a poner en duda a mi ex, todo un Sr. Médico reconocido frente a mi, que había sido tratada por depresión! Por fortuna el juez lo hizo..."*
- La violencia es un problema social. Y de salud también: nos afecta emocionalmente, y físicamente, dando lugar a una variada sintomatología; fatiga crónica, frecuentes dolores de cabeza, problemas de sueño, úlceras y otros desórdenes gastrointestinales, pérdida de peso, dolores musculares... nuestras defensas bajan, y el organismo se resiente: *"Siempre me duele todo el cuerpo, los huesos, es como si me costara sostenerme, siempre con dolor..."; "Ayer discutí con mi madre, le dije lo que pensaba, que me dejara ya tranquila, que no iba a manipularme como siempre, y hoy me he levantado como con gripe, muy resfriada y con fiebre, pero sé que es una gripe emocional"*
- La violencia no siempre es vistosa y clara, demasiadas veces se ejerce desde la seducción, la mentira, el "divide y vencerás", sutilmente. Marie France Hirigoyen⁹ lo define como violencia perversa: "La violencia es fría, verbal y se construye a partir de denigraciones, de insinuaciones hostiles, de senales de condescendencia y de ofensas" (pp 101) *"La violencia perversa se establece de una manera insidiosa y, a veces, bajo una mascara de dulzura o de benevolencia. La víctima no es consciente de que hay violencia y, a veces, puede llegar a pensar que ella es quien conduce el juego."*: *"Le conocí en una*

⁹ Hirigoyen, M.F. (1998) "El acoso moral: el maltrato psicológico en la vida cotidiana" Barcelona: Paidós.

conferencia, y me pareció encantador. Empezamos a salir... Él me daba cuerda, me daba cuerda para que me ahorcara yo solita.... Y yo, ingenua, creyendo que era libre, que todo iba bien, que controlaba la situación, hasta que empecé a darme cuenta de que estaba metida en algo oscuro, que no controlaba en absoluto, y entonces me entró miedo, mucho miedo y entendí que tenía que salir corriendo. No quiero volver a verle nunca más, ni quiero saber nada de él”

- Inevitablemente debemos resolver las pérdidas y elaborar los duelos que supone el haber vivido una situación así. “Algo” debe cerrarse para que otro “algo” se pueda abrir. No podemos más sino que asumir la realidad de la situación. Y a veces esto conlleva un gran dolor. Nos decía una integrante del grupo respecto de su madre: ***“No la veo, aún no la veo. O no la quiero ver. Quién es, va y viene. A veces se muestra, a veces no. La vuelvo a dibujar y vuelvo a pensar que me estoy equivocando... y me acerco de nuevo... ¿hasta que me la juega otra vez! (silencio, llora...)”***

También trabajamos un cambio de actitud de quienes sufren o han sufrido violencia. De SOY VÍCTIMA, a SOY AGREDIDO/A. Este cambio de actitud se va configurando a lo largo del recorrido del grupo, con un importante efecto emocional en sus integrantes. Nos acompaña el diccionario y la necesidad de significar las cosas que nos sucedieron desde otro lugar más creativo y menos inmovilizador. Encontramos que uno de los significados etimológicos de VÍCTIMA es ESTAR VENCIDO, y pensamos que si uno sobrevivió, por definición, no puede ser víctima sino SUPERVIVIENTE.¹⁰

Ser víctima impotentiza, y conlleva la pasividad como actitud, y la indefensión aprendida como recurso. Como superviviente se me supone capacidad de resiliencia, y debo entender (y escuchar) mi capacidad para tolerar el estrés que supone una permanente agresión o una situación traumática puntual, cómo puedo transformar algo de este estado, qué recursos tengo, como se han llevado a cabo esos procesos de vulnerabilidad (riesgo) y protección, mi fortaleza -hardiness- (Levav, 1995¹¹), qué modelos escuché, como desarrollé mis habilidades sociales para neutralizar el estrés, la capacidad para volver a creer en mi.

¹⁰ *Agradecemos a José Antonio Hernández, psicólogo forense del Tribunal Superior de Justicia de Madrid su importante aportación a esta idea.*

¹¹ *Levav, Itzak (1995). “Comunicación personal”. Sería una característica de la personalidad, una combinación de rasgos personales de carácter adaptativo, que actuarían como reforzadores frente a las situaciones de estrés. Citado por M^aA. Kotliarenko en el artículo: “Estado de Arte en resiliencia”. <http://resilnet.uuic.edu/library/resiliencia/resilenia.html>*

Para B. Cyrulnik¹² *“El día que los discursos culturales dejen de seguir considerando a las víctimas como a cómplices del agresor o como a reos del destino, el sentimiento de haber sido magullado se volverá más leve”*

Trabajamos en el grupo¹³, desde la expresión de lo emocional, la construcción de mecanismos de defensa frente a la agresión, como la necesidad de huida hacia delante, o la incredulidad y el sentimiento de ajenidad (*“Esto no me está sucediendo”*) y la negación: *“Nunca creí que pudiera haber tanta maldad escondida en una persona, y que yo no fuera capaz de verlo”*; *“No había pensado nunca que en una persona haya tanta maldad, y más de modo tan sutil y enrevesado”* Y uno a uno fueron emergiendo los diversos personajes y situaciones, a veces silenciadas por largo tiempo, que estas personas tuvieron que afrontar: *“Era la burla de mis compañeros, cuando no era por una cosa era por otra, los insultos iban y venía sin más, y empecé a encerrarme, a no relacionarme, a no confiar en los demás. Me encerraba en casa, a dormir y ver la TV. Mis padres no entendían qué me pasaba, y me escondían la TV. Nunca se lo pude decir. Tenía pánico. Es hoy y aún siento miedo de coincidir con alguno de mis ex compañeros en el barrio.”*

Todos los asistentes han vivido situaciones de gran estrés emocional, y de un modo u otro han podido seguir con sus vidas, algunas veces con gran esfuerzo, con duelos sin terminar de elaborar y angustia¹⁴, con carencias... *“Cuando era pequeña no respiraba por no molestar, ni crecía por no estorbar. ¡Tan menuda, tan delicada, tan comedida...! En algún lugar sabía que tenía que protegerme, y lo hice”* *“Tuve que emigrar a Barcelona porque necesitaba salir de allí, y aún no sé si quiero estar aquí o volver allí, para volver tengo que resolver el conflicto que me genera mi padre, va a acabar con toda la familia, pero conmigo no”*; *“Después de lo que me ocurrió en la masía con mis compañeros, me encerré tanto que intenté olvidarme del mundo, y que el mundo se olvidara de mi. Por suerte he seguido con mi trabajo artesanal, y eso me devolvió mi tranquilidad”*

La resiliencia *“señala tanto la capacidad de resistir las magulladuras de la herida psicológica, como el impulso de reparación psíquica que nace de esa resistencia”*.¹⁵

¹² Cyrulnik, B. (2002) *los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa. (pp. 27)

¹³ *En el sentido del modelo grupo- analítico de Foulkes, de establecer una “network” y generar una matriz grupal.*

¹⁴ *La pérdida conlleva dolor, la angustia pone en juego el peligro que genera dicha pérdida.*

¹⁵ Cyrulnik, B. (2002) pp23

Para la Dra. Naomi Baum¹⁶ supone la habilidad de recuperarse después de una presión o estrés estaría relacionada con la flexibilidad, la capacidad para tocar el dolor, saber que está, pero a la vez poder vivir en el mundo real, sin negar, la elasticidad y plasticidad (el muelle como metáfora), esperanza de vida (vs desesperanza irreversible¹⁷), aceptar el cambio interior que supone una vivencia así, y el “largo plazo”, para elaborar. Si favorecemos el poder acercarnos a la herida, la emoción, a no escindir el dolor, posibilitamos que las personas encuentren el camino para volver a vivir, y no solo a sobrevivir, estamos trabajando para recuperarnos del trauma que supone una experiencia vital así.

Estamos, pues, en un grupo de personas resilientes, que, de un modo u otro, con estrategias más o menos eficaces, han intentado salir del inmovilismo y la paralización. De la victimización al fortalecimiento, como camino de crecimiento. Reorganización versus desorganización, con reorientación de valores y metas. Resiliencia no significa invulnerabilidad, ni impermeabilidad al estrés, sino capacidad para resolverlo. El objetivo final del grupo, por tanto, será favorecer que las personas resilientes sigan siéndolo o lo sean un poco más, y este encuentro, este poder trabajar juntos, pensar juntos, comunicarnos, buscar soluciones, llorar juntos, reír juntos, es otra posibilidad para entendernos, querernos, cuidarnos y mejorar en todos los aspectos posibles. Para ello, debemos trabajar en tres planos articulados entre sí: cognoscitivo (conocimientos, hechos, estereotipos, ideas), habilidades (personales y sociales - códigos, normas, creatividad) emocional (actitudes, valores, sentimientos).

Por crecimiento y recorrido, en este momento, el grupo se encuentra trabajando la agresividad (propia, que no ajena), su reconocimiento, aceptarla, no proyectarla, contenerla si es necesario, evitar que se transforme en violencia. Estamos hablando de ella, para entenderla desde otro lugar. Y si que hemos llegado a la conclusión que son necesarios más de estos espacios grupales para comprender y comprendernos, para prevenir y curar.

Barcelona, 31 de marzo 2006

¹⁶ Psicóloga. Directora de la Unidad de Resiliencia y del Proyecto Nacional de Resiliencia en las escuelas del Centro israelita del tratamiento del psicotrauma en Jerusalem. <http://www.traumaweb.org>

¹⁷ Este sentido de irreversibilidad, también lo utiliza J.L.Tizón como indicativo de duelo patológico: “Pérdida, pena y duelo”, pp. 353, y nos parece importante señalarlo ya que en este grupo uno de los trabajos prioritarios está relacionado con la elaboración de las pérdidas y el desapego.

BIBLIOGRAFÍA

Bonino, L. (2003) *“Obstáculos a la comprensión y a las interpretaciones sobre la violencia (masculina) contra las mujeres en la pareja.”* Artículo ampliado y actualizado del publicado en: Ruiz Jarabo, C y Blanco, P. (Ed) La prevención y detección de la violencia contra las mujeres desde la atención primaria de la Salud. Madrid: ADSP,2002

Cyrułnik, B. (2002) *los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida”.* Barcelona: Gedisa

Dolto, F. (1992) *“Niños violentos: ¿Niños agredidos o niños agresivos?”.*Barcelona: Paidós.

Foulkes, S.H. (1981) *Psicoterapia grupo-analítica.* Barcelona: Gedisa.

Freud, Anna (1993) *“El Yo y los mecanismos de defensa”* Barcelona: Paidós.

Hirigoyen, M.F. (1998) *“El acoso moral: el maltrato psicológico en la vida cotidiana”* Barcelona: Paidós

López Quintás, A. (2001) *La Tolerancia y la Manipulación.* Madrid: Ediciones Rialp.

Parés Soliva, Marina *"Mobbing: Conociendo al grupo acosador desde la antropología".* Conferencia Magistral. XIII Coloquio Internacional de Antropología Física "Juan Comas" . Campeche-México Noviembre 2005.

Rubin, B. Y Bloch, L. (2000) *Intervención en crisis y respuesta al trauma.* Bilbao: Desclée De Brouwer.

Tizón, J.L. (2004) *Pérdida, Pena y Duelo.* Barcelona: Paidós.

EL CRECIMIENTO COMO PROFESIONALES...

Camino Urrutia Imirizaldu

Pauca@correo.cop.es

El tema de la formación me apasiona. Me parece inseparable del tema de la vida: Cómo alguien despierta a algo a través de otros: profesores, lecturas, lo que sea, pero desde su propio interés, desde sí mismo. Cómo se relaciona con ese algo: Deseo, ambivalencias, defensas, inhibiciones... hasta lograr un nivel de capacitación suficiente para realizar un trabajo satisfactorio, para deshacerse de lo asimilado que no coincide con lo genuino, y para ponerse uno mismo a la tarea de formar.

Me emociona un pensamiento de Erik Erikson en “Ética y Psicoanálisis” al hablar de la necesidad del adulto de enseñar:

“Y el hombre necesita enseñar, no sólo en bien de quienes necesitan aprender, y no sólo para realizar su identidad, sino porque los hechos se mantienen vivos cuando se los describe, la lógica, cuando se la demuestra, la verdad, cuando se la profesa. Así la pasión pedagógica no está limitada a la profesión pedagógica. Todo adulto maduro conoce la satisfacción de explicar lo que le es caro y de ser entendido por una mente que busca a tientas.” (1).

En la posición de aprendiz reconozco deseos de tener un saber que valoro en otro como bueno, envidia, que no deja de ser un modo de bregar con la inseguridad. Y algo de lo que Grinberg (2) denomina fantasía de inmortalidad, que lleva a iniciar procesos de formación sucesivamente, de modo que siempre se puede estar en un rol de dependencia, evitando así el temor a crecer y envejecer, contenidos de la angustia de muerte.

Pero volviendo al deseo de saber, sólo es el inicio de un largo proceso. En ocasiones, ponerse en contacto con ideas nuevas genera situaciones muy amenazantes para determinados aspectos de uno mismo.

En este sentido, Bleger (3) dice:

“Para poder pensar es preciso haber llegado a un nivel en el que sea posible admitir y tolerar un cierto monto de ansiedad, provocada por la aparición de la espiral, con la consiguiente apertura de posibilidades y pérdida de estereotipias, es decir, de controles seguros y fijos. En otros términos, pensar equivale a abandonar un marco de seguridad y verse lanzado a una corriente de posibilidades. En el pensamiento coinciden siempre el objeto con el sujeto, y no

se puede “remover” el objeto sin “remover” y problematizarse uno mismo; en el miedo a pensar está incluido el temor a pasar ansiedades y confusiones y quedar encerrado en ellas sin poder salir. Ansiedades y confusiones son, por otra parte, ineludibles en el proceso del pensar y, por lo tanto, del aprendizaje.”

Si además los temas son emocionalmente difíciles, las defensas son ciclópeas. Es probable que las mayores siestas de mi vida las haya hecho sobre ciertos textos de determinados autores.

La tarea es ardua. Y eso que sólo he enfocado al protagonista que se relaciona con un objeto. Falta alejar la cámara y ver a los demás personajes: El maestro, los compañeros... Y observar a nuestro protagonista bregar con lo que esas relaciones mueven: Convivir con la inseguridad que, según Sullivan (4), es la que nos lleva a la competición para, comparándonos con otros, contrarrestarla; Aceptar lo que el maestro ofrece, reconociendo la carencia y quedando en una posición de deuda que dará paso al agradecimiento (en el mejor de los casos); y soportar la frustración originada en la limitación del maestro, modelo especular de los límites propios. Además de todo esto, integrar lo recibido con los saberes previos, y deshacerse de lo impropio. Casi nada.

Vuelvo al terreno personal y cinéndome a la formación en grupos: Creo que las experiencias de grupo que he realizado forman parte de mí de tal modo que me cuesta aislarlas para reflexionar: Recuerdo el pánico y mis reacciones de evitación; La hostilidad; El trabajo de todos para uno; El ver, con asombro, reproducidos los fenómenos ya leídos... Y si me remito a la más reciente, un grupo de formación en psicodrama, me vi en capacidades y errores. Creo que sobre todo ahí, en el ajuste de las valoraciones, ni idealizadas ni denigradas, de mi hacer técnico y de las relaciones grupales, es donde más beneficios he obtenido. La expresión que se me ocurre es que el grupo me colocó en mi sitio. Y, por supuesto, me beneficié de elaborar situaciones emocionales complicadas.

Creo que ninguno negaríamos la necesidad de la formación para alcanzar un nivel de competencia profesional, pero, como siempre que nos encontramos implicados en relaciones de dependencia, la relación con la figura del maestro promueve mucha controversia y ambivalencias: Hace unos años me encargué de recopilar lo que se trató sobre formación en el foro virtual, previo al symposium de Carmona (5). Me sorprendió la consideración negativa expresada en aquel marco sobre los procesos que tenían estructura formal y sobre los que dependían de una persona. Hasta que no se introdujo la variable “tiempo”, y se pudo considerar que las necesidades que vivimos en nuestro proceso de formación van

modificándose. Allí también, José Antonio Segura comparaba la formación con “una producción humanamente "potable" del Saber. Comprendiendo por "potable" un agua (nutrimento) contaminada en su expresión mínima y aceptable para que no intoxique ni con gérmenes ni con las ppm. de cloro y otros tóxicos utilizados en el proceso de "potabilización". Un poco yo creo lo que se hace cuando se quiere integrar "algo" en "algo otro" o de intervenir en la formación de "alguien" (sic).

Y es que aprender, formarse, supone un cambio interno, un cambio que afecta a la identidad. Y hasta dónde nos sentimos nosotros mismos dejando que alguien nos “contamine” y hasta donde vamos a sentirnos nosotros mismos sin alguien que nos enriquezca y nos sirva de referencia es uno de los intrínquilis de la vida.

Eddington (6), a propósito de la teoría de la relatividad, escribía: “Una extensión que no es relativa a nada en sus alrededores no tiene significado. Imagínese a usted solo en medio de la nada, y luego trate de decirme cómo es de grande.” Lo mismo podría decirse de la personalidad.

Cómo vamos a soportar la situación de depender de alguien, y si vamos a entender que ese alguien también depende de nosotros, aunque no lo haga en los mismos aspectos, seguramente es una de las cuestiones importantes que conducen a un proceso de formación exitoso. Posiblemente es lo que hace que mi narcisismo no se resienta demasiado cuando estoy en el rol de aprendiz. Y desde el papel de formadora, a pesar de la preciosa cita de Erikson del principio, yo suelo partir de mí, de mi necesidad de elaborar o sistematizar algo, a través de la explicación a otros, si no es exclusivamente de mi necesidad de ganarme la vida. Pero reconozco también el gozo de participar en el hacerse de alguien.

Y así llegamos a otro punto que me parece capital: Cómo el formador va a respetar y potenciar lo propio (ritmos, saberes, estilos...) de la persona en formación. Aquí me surge Winnicott y su concepción de cómo la manera que tenga la madre de presentar el mundo al niño, va a hacer que éste conserve su sensación de ser, si hay una adaptación a la variable necesidad del bebé, o sufra una experiencia de aniquilamiento correspondiente a una irrupción violenta del ambiente en el interior de la esfera de aquél. La continuidad del ser va a ser la condición para que el bebé “cree” desde su espontaneidad y no se vea obligado a “reaccionar” a las demandas inoportunas del medio (humano y no humano), a enajenarse:

“He dedicado algún tiempo a este tema porque creo que toda madre, si se da cuenta (y no deseo mucho que lo haga) puede enseñarnos algo en nuestros esfuerzos por seguir proveyendo lo que satisface las necesidades de los individuos para que cobren impulsos sus procesos naturales. La regla es que

algún grado de capacidad para identificarnos con el individuo nos permite proveerle lo que necesita en un momento dado. Sólo nosotros sabemos que existe algo que puede satisfacer esa necesidad. (...)

Nosotros, como la madre, debemos conocer la importancia de:

La continuidad del ambiente humano, y también del ambiente no humano, que ayuda a la integración de la personalidad del individuo;

La confiabilidad, que hace predecible el comportamiento de la madre;

La adaptación graduada a las necesidades cambiantes y crecientes del niño, cuyos procesos de desarrollo lo impulsan hacia la independencia y la aventura;

La provisión para realizar el impulso creativo del niño". (7)

Cuando leo "madre" suelo entender madre/ terapeuta/ formador. Me encanta la cita de Winnicott por la confianza en el proceso de desarrollo que transmite. En todos los procesos de desarrollo, que define como un "seguir siendo". Y así llego al final de este recorrido: Al momento de la separación en el que el que ha sido aprendiz se queda a solas con su capacidad, con su tarea, con su responsabilidad. Incorpora lo vivido. Desecha lo no asimilable. Y, si la vida va a continuar, desde la necesidad y desde el deseo, transmite a otro que sigue siendo.

Pamplona, Marzo de 2006

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Erikson, Eric H.: *Ética y Psicoanálisis*. Ed. Lumen. Buenos Aires, 1993. p. 102

Grinberg, L.: *Psicoanálisis: Aspectos teóricos y clínicos*. Ed. Paidós. Barcelona 1981.

Bleger, J.: *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires 1985. p. 67

Sullivan H.S.: *Estudios clínicos de psiquiatría. Ed. Psique*. Buenos Aires. 1974 p.148

Urrutia, C.: *Compilación de lo Tratado en el Foro Virtual sobre Formación en la SEPTG*. En Boletín de la Sociedad Española de Psicoterapia y Técnicas de Grupo N° 21. Barcelona, 2003

Eddington, A. S., *The nature of the physical world*. Cambridge, CUP, 1928. p. 144

Winnicott D. W.: *Los Procesos de Maduración y el Ambiente Facilitador: Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Ed. Paidós. Buenos Aires 1993. Pag. 91.

LA FORMACIÓN, UN PROCESO DE CRECIMIENTO. UNA EXPERIENCIA PERSONAL.

Ignacio Zuriaga Martín

e-mail- zurimer@correo.cop.es

Me propongo en ésta comunicación, compartir con vosotros mi experiencia personal en relación con el crecimiento, y la formación

Stefan Zweig, propone, en su biografía sobre Magallanes, que siempre que se escriba un libro, el escritor debería dar cuenta de los sentimientos, que le llevan a escoger el asunto de sus obras. Frecuentemente, los sentimientos tienen que ver con los deseos, y como éstos según mi parecer son un factor importante, en el crecimiento y la formación, me pregunto ¿que deseos y sentimientos me han empujado a estar hoy escribiendo esta comunicación? Pensando un poco no solo han sido propiamente mis deseos (que tan poco están muy claros para mí, quizás el placer de compartir experiencias, el comunicarme con los demás..), sino también el deseo de otro. Al ofrecer, mi ayuda a una de las organizadoras de este Symposium, lo que me contestó fue “lo que quiero es que presentes algo “Quizás pues tengamos que contar no solo con nuestros deseos como un factor importante en nuestro crecimiento - formación, sino también los deseos de los demás y como éstos influyen en los nuestros.

Además de los deseos para crecer y formarse, se necesita vencer algunos miedos, y temores. Cuando a Oscar Wilde le preguntaron, que hacía falta para escribir, contestó “Dos cosas: Primero tener algo que decir, y segundo decirlo”

Pero claro el temor aparece, por lo menos en mí, cuando empiezo a pensar, ¿tengo algo que decir? Y ¿no serán perogrulladas, cosas obvias,? Esto que yo he descubierto por mí mismo, ¿no les parecerá a los demás algo obvio y me lo descalificarán?

Corremos el riesgo de por temor, callarnos, (y ahora me vuelve el temor, no será mejor que me calle), pero si lo logramos vencer, y el interlocutor es comprensivo, al placer de descubrir algo por nosotros mismos, se le une el placer de compartirlo con otro, y de ser escuchado.

También me parece importante, para poder crecer, formarse, el ser capaz de abandonar algunas fantasías., sobre todo una. Hace tiempo (ya no sé si mucho o poco) pensaba o mejor sentía o aún mejor deseaba, que llegase el momento, en mi proceso de formación, en el que ya sabría, **TODO** lo que necesitaba saber para desenvolverme con seguridad en la profesión. Ya me habría leído el todo Freud, la toda Melanie Klein, y habría entendido a Bion (¡¡¡¡¡¡). Tendría mis anos de diván, de supervisión, mis cursos. Ya habría crecido, ya estaría formado. Reconocer éste deseo, como una fantasía de omnipotencia, como una manera de calmar una ansiedad propia, de tolerar el no poder reasegurarnos continuamente, esto duele.

Quizás, pues, crecer sea por un lado darse cuenta de que nunca se acaba de crecer, de formarse y por otro, el poder tolerar el dolor que esto conlleva.

Antes os comentaba el deseo de compartir las experiencias, de comunicarlas a los demás como uno de los factores en el crecimiento- formación, pero no ha sido solo un deseo, más o menos logrado, si no que junto a la supervisión, se han convertido, en las fuentes más importantes de aprendizaje. El intentar explicar algo a los demás me ha permitido explicármelo mejor a mí mismo, y de todas formas, ¿no es también la supervisión, una manera un poco especial, de intentar compartir con otra persona, una experiencia?.Y hablando de tolerar dolores, un buen ejemplo es la supervisión, ahí si que se rebaja la omnipotencia. Poder cambiar el deseo de “con éste supervisor tan experimentado aprenderé a hacer las cosas bien” por el de “con un poco de suerte aprendo a no hacer las cosas muy mal”

Alternando deseos y temores le llega el turno ahora a otro temor. El temor a preguntar.

Alguien dijo “es preferible parecer un ignorante durante unos minutos, que no quedarse sin saber algo para siempre”.

Pero , claro el preguntar supone que hay algo que no sé, algo de lo que carezco, y que además en muchas ocasiones, los otros parece que lo saben o que no tienen dudas. Si en un grupo de formación, nadie pregunta, da la impresión que todos saben, menos el que se atreve a preguntar...

Quizás pues la posibilidad, de crecer de formarse ,tenga que ver no solo con los esfuerzos, y costos de todo tipo, que supone, sino también con la capacidad para tolerar, por un lado el dolor de saberse y reconocerse incompleto y por otro la envidia hacia el que parece sabio, completo, crecido, y formado.

He empezado ésta comunicación, diciendo lo que me proponía, ahora quisiera expresar un deseo. Que entre todos pudiésemos compartir algo de lo que todo esto os haya sugerido, para que así quizás podamos aprender algo, y crecer un poco. Gracias por escucharme.

BIBLIOGRAFIA

Choza, J. Choza, P., *“Ulises, un arquetipo de la existencia humana.”*, Editorial Ariel, Barcelona 1996. I.S.B.N: 84-344-1147-4

Grinberg, L., *“La supervisión psicoanalítica Teoría y práctica.”* Tecnipublicaciones, S. A. Madrid 1986. I.S.B.N: 84-86104-07-6

Zweig, S. *“Magallanes. El hombre y su gesta”* Editorial Debate, Barcelona 2005.I.S.B.N: 84-8306-610-6

CRECER EN TIERRA EXTRAÑA: TALLER GRUPAL CON ADOLESCENTES INMIGRANTES

Francisco del Amo del Villar (Psiquiatra)

María Josefa Iribarren Cía (Psicóloga clínica)

INTRODUCCIÓN

La vida humana es un continuo proceso de crecimiento, en el que se van abandonando unos elementos e incorporando otros nuevos, en el que hay pérdidas que obligan a una permanente readaptación. Estas pérdidas exigen un trabajo similar al del duelo que elaborado adecuadamente nos ayuda a crecer.

Existen situaciones evolutivas por las que todo ser humano atraviesa, como es la adolescencia, en la que hay que afrontar una serie de duelos, como dice Arminda Aberastury:

- El duelo por el cuerpo infantil
- El duelo por la identidad y el rol infantiles
- El duelo por los padres de la infancia

Pero existen además, otras situaciones especiales, traumáticas, que pueden interferir o dificultar el desarrollo psicológico. Entre estas situaciones, la de la emigración es particularmente complicada.

Park y Stonequist ya en la primera mitad del siglo pasado decían: “Vivir entre dos culturas es psicológicamente perturbador, a causa de tener que manejarse en la complejidad derivada de la presencia de puntos de referencia duales que generan ambigüedad y confusión de identidad”. “El hecho de la emigración divide el sí mismo y desarticula a la persona”, decía Park.

La interrupción brusca e indefinida de vínculos afectivos, el desarraigo, la necesidad de reaprendizaje de valores y normas y la percepción de discriminación, entre otras cosas, pueden afectar de modo importante el desarrollo psicológico de los adolescentes obligados a emigrar.

Así el adolescente emigrante sufre la crisis evolutiva y la crisis debida al desarraigo anadida. Se encuentra en el cruce de dos edades y dos culturas, en el cruce de dos mundos.

DESARROLLO PSÍQUICO Y EMIGRACIÓN

Estudios llevados a cabo por el Consejo de Europa y por la UNESCO, ponen en evidencia algunas constantes características de los hijos de emigrantes:

- Fracaso escolar generalizado
- Escasas posibilidades de promoción, incluso para la segunda generación
- Aislamiento social y cultural
- Reacciones de rechazo de la paradójicamente llamada “Sociedad de acogida”, que genera:
 - Reducidas posibilidades de participación en la vida colectiva
 - Dificultades para comprender las normas del país al que llegan
 - Tendencia a la “desculturalización” con conflictos de identidad consiguientes

Todos estos elementos constituyen factores patógenos desde el punto de vista de la salud mental y en particular en estos adolescentes inmigrantes hay un aspecto crucial que es la dificultad para gestionar la crisis de identidad de esta edad. Dice Lebovici que la conquista de la autonomía va acompañada de una ruptura con la familia: su mejor conocimiento de la lengua y del modo de vida del país de acogida hace que a menudo sean portavoces de los padres en momentos difíciles; Así la posición de autoridad de los padres queda debilitada, lo que hace que se liberen más rápidamente de su tutela refugiándose en sus pandillas.

Por otra parte el conflicto entre dos sistemas de valores diferentes hace que se encuentren extraños para consigo mismos - no sabe ni quien es- lo que puede provocar intensa angustia. La salida será o bien la exaltación de su cultura materna en guettos o bien renegar de la misma.

Las actitudes de rechazo del ambiente les hacen estar a la defensiva refugiándose en la enfermedad o en la rebeldía.

Ante los riesgos de transgresión de los códigos culturales propios, las familias o bien renuncian y se inhiben o se endurecen y plantean la vuelta al país de origen.

Celia Jaes Falicov, terapeuta familiar, experta en trabajo con familias emigrantes, alerta sobre el riesgo de los terapeutas de convertirse en agentes de aculturación y señala que hay muchos estudios que apuntan a que las personas que conservan

parte de sus culturas originales tienen mejor estabilidad emocional que aquéllas que rápidamente se despojan de sus esquemas culturales.

En un trabajo ya clásico (“Migración y exilio”), León y Rebeca Grinberg consideran que la identidad se constituye a través de tres vínculos: Espacial, temporal y grupal. Obviamente la migración afecta profundamente a estos tres aspectos de la identidad personal.

EL TALLER GRUPAL

El taller al que hacemos referencia surge como necesidad en el contexto de un programa más amplio que, desde hace años, una O.N.G. -Cáritas- viene desarrollando para la población inmigrante de Pamplona, gestionando ayudas y servicios laborales y socio-familiares. La llegada de estas personas, particularmente niños, da lugar a la creación de programas de apoyo escolar, colonias de vacaciones de verano y actividades de ocio. El contacto con los niños en estos programas, puso de manifiesto la necesidad que, conceptualizada en términos winnicottianos, formula Grinberg como de un espacio potencial que le sirva al inmigrante de lugar de transición entre el país-objeto materno y el nuevo mundo externo: espacio potencial que otorgue la posibilidad de vivir la migración como juego, con todo lo que esto significa para el niño y el adolescente como posibilidad de desarrollar la capacidad creativa y la simbolización. Así surge el Taller que viene ofertando desde hace cuatro años un lugar para jugar, hablar y pensar juntos. La experiencia alcanza ya el cuarto año.

OBJETIVOS DEL TALLER

- Ampliar el espacio psíquico, ya que están muy pegados a las necesidades inmediatas y tienen poco hábito de pensar, imaginar, proyectar.
- Dar la oportunidad de expresar sentimientos de tristeza, confusión, ira, incomunicación..., abriendo la puerta a la elaboración de los duelos de la migración.
- Restaurar la autoimagen danada a menudo en la interacción con un medio no siempre acogedor.
- Desarrollar estrategias para afrontar situaciones estresantes, alternativas a la respuesta violenta.
- Facilitar la integración en una cultura diferente sin pérdida de su identidad.

LOS PARTICIPANTES

El taller está ofertado a chicos y chicas de entre 13 y 15 años. Participan un máximo de veinte chicos y chicas, mayoritariamente latinoamericanos, aunque hay también alguna presencia de europeos del Este y africanos.

Características comunes a todos ellos son:

- Emigración reciente.
- Dificultades para relacionarse con los compañeros de clase: algunos no quieren ir al Instituto porque les insultan, se meten con ellos ... o simplemente “pasan de ir”
- No tienen nada que hacer en su tiempo de ocio y pasan mucho tiempo solos.
- Actitud de desmotivación general.
- En un tanto por ciento elevado de casos existen conflictos familiares (violencia, familia disgregada, monoparentales, reconstituidas etc.)
- Viven en condiciones materiales precarias.
- Algunos inician comportamientos que los pueden abocar a la marginalidad.

CARACTERÍSTICAS DEL TALLER

Se lleva a cabo entre Octubre y Junio con una frecuencia de una sesión de noventa minutos cada quince días. Se acompaña de tres encuentros con los padres: Uno al comienzo de la experiencia para explicarles el objetivo y el modo de trabajar, para que nos conozcan y se establezca un vínculo que facilite la motivación de los chicos al comienzo de una actividad que no puede calificarse de deseada; Hacia mediados de curso y al final hay otros dos encuentros que permiten un seguimiento de la experiencia. El último suele seguirse de una fiesta con merienda-cena multicultural.

Al grupo se llega por consejo de los orientadores escolares a instancias de los padres. Hay una preselección a cargo de la pedagoga responsable del programa siguiendo el criterio de filtrar trastornos graves de salud mental (especialmente disociales) que requieren modelos de contención que el grupo no puede ofrecer con garantías. La preselección es consensuada con los conductores del grupo. El grupo se define como grupo abierto con un preaviso de dos sesiones para la despedida o para dar por definitivos los abandonos. Por la participación, los chicos pagan una cantidad de 2 euros al mes.

LA METODOLOGÍA

Se utilizan técnicas activas, fundamentalmente Psicodrama y técnica de “Collages”.

Por ser un poco más concretos diremos que dedicamos la primera sesión a un juego de presentación de todos a todos siguiendo formatos de bailes populares en el que vamos pasando de un grupo de desconocidos a otro de conocidos usando en la presentación la elección de un animal totémico facilitando la redefinición de subgrupos en torno a elementos preferenciales más personales y a afinidades recién descubiertas. En este grupo se definen las normas: Escucha, respeto mutuo, no violencia, cuidado de las personas y las cosas y secreto mutuo para las personas pero no para los contenidos. Presentamos el trabajo del grupo como juego que ha de surgir en torno a lo que hablemos al comienzo de cada taller. Terminamos con una puesta en común en torno a la experiencia.

Una técnica que se nos ha mostrado muy útil para abrir la comunicación es un juego grupal que facilite la conciencia de la presencia del otro, la mirada del otro y la vergüenza resultante. Una simple propuesta de un ejercicio de relajación en círculo con los ojos cerrados logra este objetivo rápidamente. Tras esta experiencia y visto que compartimos la inquietud por la mirada del otro, solemos proponer un juego de reconocimiento.” ¿Hay alguien en este grupo que me recuerde a alguien que no está?”. Invitamos a decir dos palabras de esos encuentros facilitando la comprensión del fenómeno. Frecuentemente hacemos un juego de recuerdo a cuando los humanos no teníamos palabras para decir a los de fuera lo que nos pasaba dentro y nos divertimos tomando conciencia de los malentendidos que se producen cuando lo intentamos.

El objeto de estas sesiones es sembrar las primeras experiencias de la cultura grupal que tratamos de generar cuyo fundamento es la escucha y comprensión respetuosa de las aportaciones y su devolución al grupo como un discurso articulado en el que cada cosa adquiere relevancia y valor en el pensamiento común.

A partir de aquí, nos encontramos en un círculo y todos saben que esperamos sus aportaciones sobre cualquier cosa que les interese, les haya ocurrido o les preocupe. Los conductores estamos atentos a los procesos grupales observados en sesiones anteriores por tener un criterio a la hora de identificar el significante que el grupo trabajará ese día, decidiendo la metodología que nos parece más oportuna a la hora de facilitar la afluencia de toda la riqueza latente en sus experiencias y asociaciones. En nuestra decisión influye, por supuesto, la consideración del estado del grupo: Hoy puede estar embotado-paralítico y mañana desbocado. Hoy podemos representar una historia surgida del grupo y mañana trabajar sobre un cuento o mito evocado por lo expresado.

LOS TÓPICOS

En estos años han surgido temas como las despedidas, los ausentes, los que se quedaron, preocupación por lo que está pasando allí donde quedaron mis amigos, violencia, inseguridad. Lo que nos pasa a nosotros como la vergüenza, sentimientos de haber abandonado a otros, dificultades para adaptarnos al clima, a las costumbres, a la escolaridad, la amistad, los problemas para encajar, la ambivalencia entre quedarse aquí o marcharse, las drogas, el sexo, las relaciones de pareja, amores, desamores y traiciones, esperanzas, proyectos, ilusiones y fracasos. Y temas de actualidad como guerras y catástrofes. A veces se han recordado mitos sobre los orígenes en torno a parecidos y diferencias, racismo y relaciones hombre-mujer. También ha habido sesiones con un discurso caótico o silencios angustiosos como fue el caso tras la invasión de Irak. En ocasiones han aparecido sueños también.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO EN EL TALLER

El duelo migratorio es un duelo múltiple, como señala Joseba Achótegui, director del SAPPPIR (Servicio de Atención Psicopatológica y Psicosocial a Inmigrantes y Refugiados). Algunos de los duelos que conlleva la migración son:

- El duelo por la familia y los amigos: los niños se quedan sin la red de apoyo que supone la familia extensa y sus pares. En un Collage sobre “la ausencia” los elementos que más se repitieron fueron los abuelos, el mar y sillas vacías y en una sesión sobre “la maleta (qué trajeron, qué dejaron)” recuerdan que dejaron amigos, animales de compañía... sin poder nombrar a los familiares que dejaron. Escribir cartas” a los amigos de mi país” es una de las ocupaciones favoritas que nombran.
- El duelo por la lengua: elemento del que sentirse orgulloso, para ellos sin embargo es junto con el color de la piel lo que más asocian a la vergüenza.
- El duelo por la cultura: en la ambivalencia irse – quedarse nombran como razones para irse la comida, tradiciones y costumbres “alegres y divertidas”
- El duelo por la tierra: El puerto, el clima, más luz.. son algunas de las cosas que ellos recuerdan con nostalgia.

Desde un modelo de propuesta de “Tema-estímulo” Tizón plantea los grupos de emigrantes en torno a los siguientes temas:

- La preparación de la migración.
- El traslado
- El asentamiento, adaptación e integración

En nuestra experiencia estos temas -y otros- han ido emergiendo espontáneamente a lo largo del trabajo:

- Respecto de la decisión de migrar, en la medida que no es suya sino de los adultos, los chicos y chicas sólo han hablado de sus consecuencias: tener que elegir con quién quedar en ocasiones ... (“ha de ser bien feo elegir”, decía una chica). La fragmentación de la familia en el proceso migratorio es un proceso psicológico muy difícil: muchos niños son dejados con los abuelos por años. “El reencuentro fue frío. Había pasado mucho tiempo”, dice un chico. Algunos dejan a uno de los hijos y se llevan a otros ¿Por qué?, ¿Por qué a ese?. En una sesión del taller hablan de un partido de fútbol España-Portugal. Un jugador como Figo es, para ellos, un traidor (“si dejas a los tuyos, lo eres” dicen) y uno de los chicos asocia con la culpa por dejar a su hermano en el país, no olvida que le llamó traidor por irse.
- El hecho de partir está lleno de ambivalencias (perder cosas, encontrar algo mejor...) y de dolor. En una sesión se escenifica el viaje. En la escena psicodramática, un chico representa su despedida del padre para embarcar en el vuelo que le llevará con su madre. El ego auxiliar que ejerce de piloto se sienta en la silla en dirección contraria a la del vuelo. El protagonista se siente solo y desamparado en un viaje del que no recuerda un solo acompañante. Sólo una azafata que reparte comida (¿figura materna nutriente?) permite encontrar algo que palíe el dolor. Compartiendo los sentimientos de la escena se comprueba que son muy comunes. Particularmente el lapsus del “piloto” aglutina al grupo en tono de humor y el ego auxiliar azafata facilita reconocer los recursos reparadores.
- Inicialmente hablan sólo de aspectos físicos (la comida, el clima) y poco a poco nombran el rechazo, la discriminación (“no tengo un nombre. Soy el chileno” “me dicen puto ecuatoriano o puto negro, el chino, dais asco”) La inseguridad y la respuesta violenta se perciben como consecuencia: en torno al 11 M hablan del temor a la guerra (“si nos atacan, moriremos todos”). Se propone un juego, han de dividirse en dos grupos, los que matan (todos menos dos) y los que mueren, (lo eligen dos). En la elaboración los que matan dicen haberse sentido poderosos (“los demás te tienen miedo” “así te respetan”). Las

víctimas los vieron como “caníbales” y fue su sentimiento de culpa (no cargar con víctimas para siempre) lo que les impidió, decían, tener un rol activo. Su ilusión es “volver a mi país” para muchos. Eso significa la palabra nostalgia (del griego “nostos” , regreso y “algos”, dolor. Ya Maimónides describió la nostalgia como el dolor por la falta de conocimiento que se tiene por no disponer de los mecanismos para funcionar en algún lugar. Pero esa ilusión de volver va unida a ser alguien que muchos expresan y sitúan, sobre todo los chicos, en ser futbolista o narcotraficante. Las chicas buscan identidades más reparadoras (doctora ...). Ante el deseo del retorno, un chico sugiere a otro “pórtate mal, haz que te deporten” lo que nos plantea la posible motivación inconsciente de algunas conductas desadaptadas en este colectivo.

EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES

Hay pocos estudios sobre el impacto de la migración sobre la salud mental de niños y adolescentes. Nuestra experiencia es estimulante en el sentido de que chicos y chicas:

- Acuden con regularidad: tras algunos abandonos iniciales queda un grupo de unos doce que acuden de forma continuada. Es algo a resaltar que algunos chicos que habían abandonado la escolaridad y estaban desvinculados de toda actividad era este el único espacio que mantenían.
- Los padres nos transmiten que los chicos se sienten escuchados y respetados y esto es muy importante para ellos.
- Cuando se ha evaluado por encuesta a los chicos se han mostrado casi unánimemente satisfechos de la experiencia y motivados a repetirla con pocas variaciones salvo en la frecuencia que desearían fuese semanal. Les ayudó a sentirse cómodos en grupo, a ser menos tímidos, a sentir que podían hacer cosas con otros, que eran graciosos, que contaban cosas. Muchos se hicieron amigos entre ellos. La mayoría decían que el taller les había servido para aprender y para relacionarse.
- Finalmente “aquí hablamos de cosas que no se hablan en la calle” le dice una chica del grupo a otra chica recién llegada.

Esperamos que todo ello sirva para prevenir y evitar mayores cotas de sufrimiento y enfermedad.

BIBLIOGRAFÍA

Aberastury, A.y Knobel, M. *La adolescencia normal*. Paidós.1996.

Achotegui, J. *Los duelos de la migración*. Jano Psiquiatría y humanidades 2000; 2(1): 15-19

Achotegui, J. *La salud de los Inmigrantes*. En: Informe Anual S.O.S. Racismo 2001. Icaria Editorial

Bowlby, J. *La separación afectiva*. Barcelona, Ed. Paidós 1985

Carlson-Aburto, J. Y Jané, M. C. *Salud mental Infantojuvenil en inmigrantes*. Psiquiatría.com

Freud, S. *Duelo y melancolía*. Madrid Ed. Biblioteca nueva 1974

Grinberg, L y R. *Migración y exilio*. (Estudio psicoanalítico). Madrid Ed. Biblioteca nueva, 1996

Jaes Falicov, C. *Cruzando fronteras culturalmente: diferencias y terapia familiar*. Seminario, Barcelona 1997, Societat Catalana de Terapia Familiar.

Pechevis, M. *Los hijos de los emigrantes*. En:Lebovici,S. Tratado de psiquiatría del niño y del adolescente. Biblioteca Nueva. 1988.

Tizón, J. *Y otros Migraciones y salud mental*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias. 1993

Tizón, J. *Protocolos y programas elementales para la atención primaria a la salud mental*. Ed. Herder.

LA FAMILIA: ESPEJO DE CRECIMIENTO PERSONAL EN EL NIÑO

Dra. Elsa M. Casanova La Moutte

*Profesora Titular de Psicología Básica
Departamento de Psicología y Pedagogía
Universidad Pública de Navarra*

elsa.casanova@unavarra.es

RESUMEN

La imagen de sí mismo que el niño-a adquiere del acto emocional de verse a través del espejo de sus padres, se transforma en actitudes comportamentales que definen día a día dicho autoconcepto.

Por lo tanto, la clave de una conducta empática, asertiva, confiada, respetuosa y positiva tiene mucho que ver con la vida emocional que el niño ha tenido junto a su familia.

Esta enorme responsabilidad conlleva, por parte de los padres, ser personas controladas, dialogantes, capaces de reorientar sus expectativas y emociones. De ahí que el reto principal de los padres, no lo constituya en realidad la educación de sus hijos, sino su propia educación emocional. Para lo cual los padres habrán de desarrollar habilidades de auto conocimiento, capacidad de escuchar, entender y asistir al hijo-a, y destrezas para establecer y mantener diálogos profundos con éste/a.

A partir de cierta edad, temperamento, personalidad y vivencias familiares se unirán para desenvolver en el niño-a su capacidad de ser feliz, adaptarse con naturalidad a las exigencias de la vida, ser capaz de soportar frustraciones y conflictos, saber reflexionar y prever las consecuencias de sus acciones antes de llevarlas a cabo. Todo ello le otorgará un profundo sentimiento de orden y paz interior, que generará un trato amable y cortés para con los demás.

En conclusión, podemos asegurar que la familia constituye el entorno básico donde el niño/a se ve a sí mismo, y aprende a utilizar el manejo de sus emociones, siendo capaz de establecer, en su día a día, hábitos sociales de encuentro positivo, basados en sus derechos y deberes éticos-sociales.

EL IMPORTANTE PAPEL DE LOS PADRES EN EL QUEHACER EDUCATIVO

El proceso educativo consiste en un camino de crecimiento personal en el niño. Este desarrollo conlleva el desenvolvimiento constante de las capacidades y habilidades de la persona, las cuales se activan mediante la curiosidad, motivación y pasión por descubrir y aprender.

Así visto, el proceso de aprendizaje consiste, en primera instancia, en el reconocimiento de un modelo extrínseco que despierte y oriente la ilusión por el saber. En segundo término, será preciso repetir y practicar lo aprendido. Y por último, el educando deberá saber aplicar lo asimilado en las diferentes situaciones de la vida.

He aquí que tanto la familia-padres, escuela-maestros, como el entorno socio-comunitario han de proporcionar el modelo, las oportunidades, el apoyo y el estímulo que necesita el niño para aprender.

LA FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO EN LA FAMILIA

Concretamente, la familia, desde el momento en que el niño nace, se convierte en el espejo en donde éste construye la imagen de sí mismo y del mundo que le rodea. Primero, mediante los sentidos, a partir del afecto y atención emocional de la madre, el niño aprende a cimentar su vida sobre unas experiencias positivas, cálidas y de autoaceptación. Los mensajes hablados pasan a ser la forma en que el medio familiar reconstruye a diario el autoconcepto del niño. Éste constata quién es y de lo que es realmente capaz de ser, según los mensajes que le lleguen de sus agentes más significativos, sus padres. De esta manera, la imagen de sí mismo que el niño o joven adquiere del acto emocional de verse a través del espejo de sus padres, se transforma en actitudes comportamentales que alimentan y reafirman ese autoconcepto. Por lo tanto, la clave de una conducta empática, asertiva, confiada, respetuosa y positiva tiene mucho que ver con la vida emocional que el niño ha tenido junto a su familia. La paz interior se nutre de una imagen positiva de sí mismo, la cual se moldea según el espejo familiar en donde los niños se ven a lo largo de sus primeros años de vida. (Bronstein, V; Vargas, R. 2001)

En cambio, cuando el niño se ve a sí mismo frente a espejos negativos y distorsionados, desarrolla un autoconcepto pobre que lo hace sentir débil frente a los demás. Ante estos sentimientos la persona crea una serie de defensas, una actitud hostil de distancia y retraimiento que lo aleja de la posibilidad de

autoconocerse y autovalorarse. Lo peor de este cuadro de retroalimentación psicosocial aparece cuando el niño o joven acepta un papel de autoanulación De acuerdo con tales emociones la persona no tarda en sentir desconfianza hacia los otros y su conducta se vuelve violenta y agresiva. Es el típico caso de la personalidad violenta que oculta en su interior el miedo a ser reconocido como un sujeto débil e inseguro. (Rodríguez,N.2003)

Por ello es fundamental que la familia le proporcione al niño fuertes y consistentes pilares basados en amor incondicional, confianza y conocimiento recíproco. Lo que supone una permanente dedicación e intercambio de expresiones afectuosas que recaen sobre la seguridad tanto de los padres como del niño. Por que quienes muestran sus sentimientos orientan a los demás y les enseñan lo que necesitan de ellos, facilitándoles así pautas de conductas deseadas y deseables.

Así, los padres que expresan a sus hijos sus emociones, sentimientos pensamientos les abren las puertas del conocimiento recíproco en igualdad. Lo cual le ayudará al niño, finalmente, a aceptar sus propias diferencias y a relativizar las limitaciones humanas que todos tenemos. (Inigo,J.M; Aradillas.A. 1998)

A menudo resulta muy fácil evaluar y juzgar la personalidad del niño mediante insultos, comparaciones y reproches. Los padres tienen unas ilusiones y expectativas puestas en la persona de su hijo-a y en muchas ocasiones se llegan a sentir defraudados y frustrados ante lo que realmente el hijo-a les devuelve. Se trata de un proceso continuo de reproponer objetivos flexibles que conlleven aceptar las capacidades o intereses de los hijos, aun en el caso de que éstos disten enormemente de las expectativas de los padres.

De este modo, se le otorga al niño la seguridad psicológica que necesita para saber autodescubrir sus propias habilidades y tender a desarrollarlas con motivación e ilusión.

No obstante, no debemos perder de vista que tal sentimiento de seguridad ha de fundamentarse en normas precisas y claras que orienten al niño en su proceso de crecimiento personal. Estas reglas han de ser practicadas a diario por los padres en tanto que claro ejemplo y modelo a seguir por los hijos. De esta manera, se trataría de fomentar en el niño la libertad de crecer bajo principios morales sólidos. Este clima de encuentro en valores no deberá suponer, de modo alguno, rigidez ni autoritarismo. Más bien, se tratará de una realidad que se va haciendo con ciertos movimientos de expansión y de contradicción, libertad y obediencia, creatividad y respeto.(Savater, F. 1997)

Básicamente, conlleva un clima de apoyo incondicional y capacidad de retroceder cuando el niño o joven tome decisiones erróneas. Pero, siempre haciendo que el hijo-a reflexione y reconozca los límites de una manera consciente y responsable.(Corkille Briggs,D.1983)

Para ello los padres deberán aprender por sí mismos a desarrollar un buen autoconcepto, a reconocer sus emociones negativas, sus frustraciones , limitaciones...comprobando las expectativas puestas en sus hijos, ya que muchas de ellas suponen anhelos por ellos incumplidos en la juventud.

A decir verdad, la mayoría de los padres piden o esperan de sus hijos lo que ellos hubieran querido para sí. De manera inconsciente quieren cumplir sus propias ilusiones a través de la segunda oportunidad que le otorgan sus hijos. Este sentimiento tan extendido denota una falta de aceptación real de los padres hacia el hijo-a , falta de respeto hacia su individualidad y una clara tendencia a autovalorarse en dependencia a lo que logre alcanzar el hijo-a.

En definitiva, los padres muchas veces se pierden entre las sensación de sobreprotección, dejar hacer o dejar pasar por abstenerse de ofender a los hijos o evitar un clima de disputas familiares, y su tendencia a enjuiciarlos, a sentir ira y enojo, lo que supondría una cierta falta de control emocional por su parte.(Grose,M.1999)

EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LOS PADRES

Nos encontramos frente a un ámbito humano, el familiar, que supone aprender continuamente ante emociones de insatisfacción personal, sentimientos reprimidos, objetivos y expectativas irreales, dificultad de comunicación, afecto vs hostilidad, democracia vs autoritarismo, indulgencia vs sobreprotección vs autonomía...(Díaz Aguado, M.J. 2004) Todo ello, a la larga, habrá de brindar a los padres nuevas experiencias que le enseñen el mejor camino posible en su difícil tarea de acompañar a sus hijos en el proceso de auto desarrollo integral que conlleva la vida.

Pero, ¿cómo se aprende a ser padre- madre?

¿Quién nos ayuda a compaginar el papel de amigo-a, compañero-a, con aquél de responsable de la educación de nuestros hijos? ¿Cómo alcanzar el equilibrio entre actitudes tales como: ayudar-exigir, escuchar-comunicar, dar-recibir, avanzar-frenar a nuestros hijos en cada una de las etapas de su proceso evolutivo?

Lo que sí queda claro es el importante papel que llevan a cabo los padres en el quehacer educativo: hacer que los hijos se sientan amados y valorados, para que a lo largo de sus vidas sean personas seguras, creativas, que gozan de su existencia y mantienen relaciones sociales positivas con los demás.(Corkille Briggs, D. 1983)

Esta enorme responsabilidad conlleva, por parte de los padres, ser personas controladas, capaces de reorientar sus expectativas y emociones. De aquí que el principal reto de los padres, en realidad, no lo constituya la educación de sus hijos, sino su propia educación emocional. Ya que descubrir en ellos mismos la manera de expresar sus necesidades, moderar sus emociones y mejorar sus relaciones con los demás, supondrá como hemos visto el mejor ejemplo-espejo en donde se verán reflejados sus hijos. Para lo cual los padres habrán de desarrollar habilidades de auto conocimiento, la capacidad de escuchar, entender y asistir al hijo-a, y destrezas para establecer y mantener una comunicación permanente con sus hijos.(Díaz Aguado,M.J. 2004)

Según R. Taffel y M.Blau (1999) el control de las emociones supone la base de una conducta adaptada y consecuente con nuestros principios. Los padres deben ser en todo momento coherentes con las exigencias impuestas a sus hijos. Compartir calidad de tiempo y escucha, conllevará en las familias la recuperación por el respeto mutuo, lealtad y desarrollo de las formas amables de expresión. Al mismo tiempo, comunicar los sentimientos propios generará unas relaciones interpersonales más auténticas, basándonos en conversaciones profundas que nos acercan los unos a los otros.

Dialogar supone intercambio de mensajes, responder al hijo-a no combatir con él-ella. Para lo cual el clima de encuentro debe caracterizarse por la calma y un rico sentido de humor. Lo cual no se aleja del hecho de ejercer métodos efectivos de autoridad y responsabilidad por parte de los padres. Más bien todo lo contrario. El niño que escucha, pone atención a las normas inherentes al encuentro, y reproduce en oportunidades paralelas aquellas reglas, ritmo y señales que ha observado en su modelo significativo a imitar.(Dyer,W.W. 2003)

DE LA FAMILIA A LA REALIDAD SOCIAL: PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

Como todos sabemos, el entusiasmo e interés que ponen los padres en la educación de sus hijos no es suficiente. El niño-a crece y su mundo se expande, las relaciones se enriquecen, sus iguales toman un papel relevante en sus

comportamientos. Por ello será fundamental que el niño-a haya podido orientar su personalidad y temperamento, a lo largo de sus primeros años de vida, hacia una autoidentificación segura que le facilite la continua toma de decisiones responsable en el futuro.

Así pues, a partir de cierta edad, temperamento, personalidad y vivencias familiares se unirán para desenvolver en el niño-a su capacidad de ser feliz. Lo que conlleva saber adaptarse con naturalidad a las exigencias de la vida, ser capaz de soportar frustraciones y conflictos, y mantener despierta la ilusión o motivación para desarrollar sus capacidades para llegar a ser quien realmente quiere ser.(Bronstein, V; Vargas, R. 2001)

Tener cautela, saber frenar la impulsividad sociocultural tan característica de nuestros días, conlleva otro reto importante a la hora de educar a nuestros hijos. Es necesario saber pararnos a tiempo para pensar, reflexionar y prever las consecuencias de nuestras acciones antes de llevarlas a cabo.

El hecho de sentir el tiempo no debe conllevar sensación de aburrimiento. Sentir, sin perder el tiempo, consolida la formación de una personalidad más segura y alimenta el desarrollo del yo “self”, en palabras de C. Rogers. (Rogers,C.1986)

Por ello, es menester promover en los niños la capacidad de reflexión, utilizar las experiencias, deducir las consecuencias negativas que pueden tener sus conductas y generar hábitos que les ayuden a cultivar el espíritu. Seligman, M.E.P.)

¡Qué lejos estaríamos de la sociedad de consumo, poder y continua competitividad!

La persona que resultaría de tal educación sería perseverante, no se dejaría involucrar en excesivas demandas o presiones procedentes del grupo, sería un ser capaz de poner orden en el universo. Orden que conllevaría el sentimiento de vivir en paz, reconociendo con gratitud lo que se nos da, mediante un trato amable y cortés.

¿Dónde quedaría, entonces, la violencia si le enseñáramos a nuestros hijos a conversar, a confiar en la autoridad, a desarrollar el respeto y la sensibilidad hacia la naturaleza y los demás seres humanos?

En definitiva, la prevención de la violencia mediante la acción de la familia queda expuesta a través del reconocimiento de:

- necesidad de dedicación y seguimiento permanente por parte de los padres en cada etapa evolutiva de sus hijos,

- existencia de una relación familiar cálida, que otorgue al niño seguridad emocional y una sana autoestima,
- mantenimiento de una disciplina-normativa de convivencia- consistente, que ayude al niño-a a entender las consecuencias de sus actos. (Díaz Aguado, M.J.2004)

OBJETIVOS CONCRETOS A CUMPLIR

Teniendo en cuenta que no existe un modelo de familia perfecto ni una familia ideal, los padres han de ser conscientes de las características propias de sus circunstancias y tender a facilitar, a partir de su realidad, un entorno beneficioso para la educación y desarrollo de su hijo-a.(Grose,M.1999)

Para lo cual será necesario:

- conocimiento de las posibilidades y limitaciones de la familia y de su entorno,
- reconocer la personalidad, temperamento y capacidades de su hijo-a,
- siendo conscientes de todo ello, tratar de aplicar en los niños expectativas futuras realistas,
- atender a nuestros hijos, escucharles, transmitirles palabras y actitudes de confianza, afecto y apoyo,
- establecer situaciones que promuevan la vida en común,
- procurar ser modelo de verdad y coherencia para nuestros hijos,
- alabar sus esfuerzos, elogiar sus logros,
- ayudarles a reconocer sus errores, explicándoles las causas y resultado de sus comportamientos negativos o inadecuados,
- mostrarles nuevas vías de conducta, alternativas positivas ante situaciones de riesgo,
- reaccionar de modo razonable ante circunstancias rebeldes,
- enseñarles a los hijos a comprender que sus conductas y acciones repercuten sobre los demás,
- tratar de dialogar, preguntarle al hijo-a por sus necesidades e intereses, compartiendo con él – ella sus emociones y vivencias,

- motivar en el niño-a la expresión de sus sentimientos, mostrándole a su vez los propios en tanto que persona humana, y no sólo como madre o padre,
- aunque es necesario establecer unos límites precisos y mantenerse firme por el propio bien del hijo-a, no deberemos olvidar el buen uso de habilidades sociales: negociación, participación, debate y confianza,
- en momentos difíciles es mejor retroceder a tiempo, tener una pausa, evitar respuestas impulsivas, evitar enfrentamientos inútiles,
- buscar apoyo en personas que sean significativas para el niño-a, dejarse ayudar,
- padre y madre deberán trabajar de mutuo acuerdo, compartiendo los mismos pilares y objetivos, formando un equipo formativo para el hijo-a,
- utilizar el sentido de humor para conseguir que nuestros hijos modelen sus comportamientos según nuestro proyecto educativo, cimentado en valores cívicos y morales, (Stowe, V.K., 1998)
- en última instancia, nunca se deberá perder la esperanza: mañana es otro día, y con la llegada de la luz del sol se verá mejor la situación.(Casanova, E.M. 2005)

CONCLUSIÓN

En conclusión, podemos asegurar que la familia constituye el entorno básico en donde el niño aprende a utilizar el manejo de sus emociones. Es por ello que establecer unas pautas de conducta dialogante, controlada, asertiva, empática y abierta para con nuestros hijos les proporcionarán a éstos hábitos sociales de encuentro positivo. El niño-a aprenderá a respetar ciertas reglas y límites, asumirá el modelo de disciplina que conlleva vivir en paz y desarrollará sus habilidades de forma responsable, reconociendo sus deberes y derechos dentro de una sociedad más humana y ética.(Grose,M.1999)

BIBLIOGRAFIA

Barret, A.E., Turner,R.J. *Family Structure and Mental Health: The Mediating Effects of Socioeconomic Statuses, Family Process and Social Stress.* Journal of Health and Social Behavior. Vol.46 (2),156-169; 2005.

Bronstein, V; Vargas,R. *Niños felices.* Barcelona: Ed.RBA; 2001.

Casanova E.M. *El placer de vivir.* Pamplona: Servicio de Publicaciones Universidad Pública de Navarra; 2005.

Ciarrochi,J.V. Forgas, J.P.,Mayer, J.D. *Emotional Intelligence in everyday life: a scientific inquiry*. Philadelphia. Psychology Press; 2001.

Clauss-Ehlers,C.S., Levi, L.L. *Violence and Community, terms in conflict: an Ecological Approach to resilience*. Journal of Social Distress and Homeless. 11 (4),265-278; 2002.

Comission de Communautés Européens. *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles; 2000.

Corkille Briggs,D. *El niño feliz. Su clave psicológica*. New York: Doubleday Comp.; 1983.

Díaz Aguado, M.J.y otros. *Prevención de la violencia y lucha de la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ed.Injuve; 2004.

Díaz Aguado, M.J. y otros. *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Intervención a través de la familia*. Madrid.Ed. Injuve; 2004.

Dyer,W.W. *La felicidad de nuestros hijos*. Barcelona: Ed.Debolsillo; 2003.

Haynes,N.M.,Conner,J.P. *Integrating schools, families and communities through successful school reform: The school development program*. School Development Review. 25,201-206; 1996.

Iñigo,J.M; Arandillas,A. *Ideas para ser feliz*. Barcelona: Ed.Urano; 1998.

Juvonen,J. Graham,S. Peer Harassment in School. *The flight of the vulnerable and victimised*. New York: The Guilford Press; 2001.

Goldstein,S.,Brooks,R.B. *The future of children today*. New York: Plenum Publishers; 2005.

Grose,M. *Niños felices. Cómo conseguir que su hijo crezca sano y feliz*. Australia: Harper Collins Publishers; 1999.

Mangez,E. *Régulation et complexité des rapports familles-écoles*. Elements d'analyse. Les Cahiers de Recherche du GIRSEF,13; 2002.

Meyor,E. *L' affectivité en éducation*. Bruxelles: De Boeck Ed.; 2002.

Rodriguez, N. *Guerra en las aulas*. Madrid: Ed. Temas de Hoy; 2003.

Rogers,C. *El camino del ser*. Barcelona: Ed.Kairós; 1986.

Savater,F. *El valor de educar*. Barcelona: Ed.Ariel; 1997.

Seligman,M.E.P. *Building human strenghts*. Psychology's forgotten mission. Monitor. 29(1),(4) 2

Seligman,M.E.P. *Niños optimistas*. Barcelona: Ed. Grijalbo; 1999.

Seligman,M.E.P. *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ed.Vergara; 2002.

Stowe,V.K. *Educar niños felices y obedientes con disciplina positiva*. Estrategias para una paternidad responsable. New York: Harper Collins Publishers; 1998.

Taffel,R;Blau,M. *Cómo educar niños más listos y felices*. Las 10 habilidades que marcan la diferencia. New York: The Berkeley Publish. Group; 1999.

LA DIMENSIÓN DEL SER HUMANO EN LA PSICOTERAPIA REICHIANA: EVOLUCIONAR PARA CRECER*

Isabel Piñón Escura

Psicóloga. Vegetoterapeuta. Especialista en adicciones. Miembro del Instituto Wilhelm Reich . Instituto Wilhelm Reich, Centro de Formación e Investigación en: Psicoterapia Emocional de Integración Cuerpo-mente. Sexología y Clínica Psicosomática .Psicoterapia de pareja, de Grupo y Comunicación Humana En colaboración con Jerónimo Bellido. Vegetoterapeuta. Director del Instituto del instituto Wilhelm Reich.

e-Mail: isabelar@ono.com

COMUNICACIÓN:

La evolución del ser humano desde el paradigma Reichiano:

Desde este paradigma, tomamos en cuenta la **evolución** del ser humano, desde la **complejidad** de su **personalidad**, tal como lo vemos reflejado en las estructuraciones caracteriales. (El carácter Masoquista, el carácter Histérico...)

También, la evolución del ser humano, la entendemos desde una **Totalidad** que incluye una mirada, desde la clínica, al tomar en consideración tanto lo físico como lo psíquico, lo emocional, lo cognitivo y lo biológico así como las modalidades relacionales del sujeto con el Otro.

Mirada compleja, ya que cierra en cierta medida la visión holística del animal humano tomando como referente el paradigma bio-psico-social.

Así pues, desde lo evolutivo nos encontramos al ser humano cogido a su realidad **somato-psíquica**.

Y una dimensión corporal que incluye:

- a) por una parte lo **sensorial** y
- b) por otra parte el **equilibrio sensori-motor** en donde se van a conjugar de forma dinámicamente tanto el movimiento como la expansión vegetativa.

Y que desde ahí podemos acceder al **pensar** de modo que se pueda integrar desde lo cognitivo la vivencia de su propio cuerpo.

Es desde la lógica del **sentir del propio cuerpo** que podemos pasar al registro del **pensar**, facilitando la integración de lo vivido

Y que el acceso a la **simbolización** que tan necesaria es para la evolución del ser humano se pueda desarrollar sobre la base de un pensamiento “**sentido**”.

Además las experiencias emocionales recogidas en la memoria mnésica, lleguen a significarse, desde la capacidad de acceso a la simbolización.

De este modo, del **acto de pensar**, no pretendemos rescatar los efectos de la racionalización, sino facilitar la toma de conciencia de la vivencia del mundo arcaico de forma que pueda reconstituirse adecuadamente en la **historia existencial del sujeto**.

La **mirada clínica de la vivencia**, no se ha de centrar en el “aquí y el ahora” solamente, sino que hay que poner el acento introspectivo en los procesos emocionales, afectivos y relacionales que configuraron un carácter tal como lo vislumbramos en el momento histórico del sujeto. Aquí aparece la noción de **relación funcional**, en cierta medida el presente engancha con el pasado.

Aspectos metodológicos de la vegetoterapia:

Como dijimos, Reich pone el acento en su visión holística del animal humano, haciendo de toda la superficie corporal una zona erógena, sin embargo, en el trabajo clínico, partimos -por razones operativas- de un aspecto parcial, tomando el referente metodológico de la **segmentación del cuerpo**, tal como lo describía en su “Análisis del Carácter”.

Segmentación que le lleva a subdividir el cuerpo en **siete anillos o segmentos**, denominados chakas en la cultura oriental.

- **Primer segmento ocular** que comprende la frente, los ojos y las glándulas lacrimógenas.
- **Segundo segmento oral** que comprende los músculos del mentón, de los labios y de la garganta.
- **Tercer segmento del cuello** que comprende los músculos profundos del cuello y de la lengua.

- **Cuarto segmento torácico** que comprende el tórax y sus músculos (intercostales, pectorales y del tórax), los órganos del tórax (corazón, pulmones) y por extensión los brazos.
- **Quinto segmento diafragmático:** abarca el diafragma y sus órganos (hígado, vesícula, estómago, páncreas, bazo)
- **Sexto segmento abdominal** que comprende los músculos abdominales, los transversales (el cuadro de la zona lumbar y los órganos internos como las vísceras, los riñones y las glándulas suprarrenales) y se desarrolla a la misma edad que la coraza diafragmática y la pélvica).
- **Séptimo segmento pélvico** que comprende los músculos de la pelvis y los órganos genitales, el ano, el perineo y los músculos de las piernas.

Y que además existe un contenido emocional en cada segmento:

- **La coraza ocular** oculta en su expresión afectiva el temor, el rechazo a ver o a manifestar con la mirada la imposibilidad de mirar a los ojos; todos los problemas oculares relacionados con la miopía, el estrabismo, etc. Es la primera coraza que aparece después de nacer en cuanto el niño busca con su mirada el contacto con los ojos de la madre.
- **La coraza oral** oculta las ganas de llorar, de chupar, de morder, de vociferar, de gesticular junto con las emociones vinculadas a todo esto. Es la segunda coraza que se desarrolla desde que es un niño de pecho hasta que empieza a tomar comidas sólidas. Está relacionada con lo que hay en juego con el comer, la sed y el hambre. Es una coraza que oculta las emociones vinculadas con la tristeza profunda, el enfado, la desesperación, la cólera y la frustración.
- **La coraza del cuello**, esta coraza oculta en su expresión afectiva la retención de los sentimientos, los llantos, la cólera y el reflejo de **“tragarse las emociones”**. Es la tercera que se desarrolla y corresponde a la expresión afectiva de la nutrición, a las necesidades no satisfechas con la comunicación, cuando el niño balbucea, sonríe y establece la relación con los demás.
- **La coraza torácica**, esta coraza oculta los problemas cardíacos, la angustia, el recelo, el control, la inmovilidad, la incomodidad, el decaimiento, la falta de expresión en los brazos y las manos, la dureza, la inaccesibilidad, la incapacidad para aceptar. Las emociones relacionadas con esta coraza son la

tristeza profunda, la desesperación la angustia, el llanto, la ira, la impresión de que se tiene un nudo en el pecho. Es la cuarta que se desarrolla y corresponde a la edad en que el niño conoce el recuerdo traumatizante de los malos tratos, el desengano, la sensación de pérdida, de abandono y de rechazo. Para W. Reich, esta coraza es el centro de los segmentos acorazados, su parte central.

- La coraza diafragmática, esta coraza comprende en su expresión afectiva la angustia, el rechazo del placer, la división, la separación de lo de arriba y lo de abajo. Se forma en edad más avanzada y está relacionada en su desarrollo con las primeras experiencias que se sienten por las olas de placer que vienen de la zona pélvica y de los órganos genitales.
- La coraza abdominal esta relacionada con el rechazo del placer, el vacío, la necesidad de controlar la vida, de conservar, de no eliminar, de estar dispuesto a responder a las necesidades de los padres, a la compulsión, al miedo, al corte de cordón umbilical, a la angustia de la separación.
- La coraza pélvica en su expresión afectiva, expresa la asexualidad, la cólera, la angustia, la ira destructiva y la desesperación, la tristeza. Es la última coraza que se forma y lo hace a la misma edad que las corazas diafragmática y abdominal.

A través del proceso dinámico inherente a la vegetoterapia, incidimos en cada segmento a través de un ejercicio activo que pretende tomar conciencia de la carga emocional arcaica allí retenida o reprimida, de modo que pueda llegar a producirse una abreacción muscular que libera la vivencia emocional comprimida en dicho segmento y de esa forma va cobrando pleno sentido la dimensión expansiva de la expresión vegetativa.

Gracias al trabajo de elaboración mental, nos va a permitir que en un segundo momento, lo vivido se integre en la totalidad de la conciencia de modo, que lo somático se integre con lo psíquico, facilitando una verdadera conciencia del sí mismo, en donde la capacidad que da la palabra pueda al sujeto llevarle a tomar conciencia de su propia identidad yóica, atravesada ésta por su dimensión intrapsíquica y el sentimiento profundo de su propia corporeidad.

Expresar las emociones es para Reich entrar en la capacidad vital de todo ser vivo, capacidad de poder entrar en el registro del fluir, de tener la capacidad y el poder de dejarse llevar a los movimientos internos, protoplasmáticos que facilitan la expansión vegetativa y sensorial tal como la encontramos en la

fórmula del orgasmo. Poder que introduce la capacidad de estar en el mundo desde el manejo de un equilibrio somato-psíquico que facilita en el sujeto la posibilidad de encontrar un equilibrio vital entre sí-mismo (carácter) y el mundo exterior que le permita darle un sentido creativo a su existencia.

Nota: () La evolución física en el sentido del crecer psíquico para madurar emocionalmente.*

BIBLIOGRAFIA

Reich W. *Análisis del carácter.* Obra citada.

Reich W. *La función del Orgasmo.* Paidós. Buenos Aires. Traducción del libro The function of the orgasmus (1945) Nueva Cork.

Eva Reich. *Bioenergética Suave.* Abraxas. Barcelona (1999)

Rene Spitz. *El primer año de la vida del niño.* Fondo de Cultura Económico. Madrid.

Freud S. *Las pulsiones y sus destinos 1915.* Obras completas. Biblioteca Nueva. Madrid 1982.

Bioenergética de Lowen. *Diana.* Méjico. (1991)

TALLERES

YA ESTAMOS AQUÍ, Y ¿AHORA QUÉ?: DIALOGAR SOBRE LAS COSAS DE LA VIDA, MEDIADOS MAYORMENTE POR LA PALABRA.

Francisco del Amo del Villar

Médico, psiquiatra psicoterapeuta. Pamplona

e-mail: nehet@telefonica.net

Como presentación de este taller, haré referencia al recuerdo de otro taller que propuse en el Symposium celebrado en Mérida en mayo de 1994. Lo convoqué bajo el título de: “ Yo no he pedido venir aquí “. Han pasado 12 años y me parece que es el momento de volver ya, en pleno comienzo de la adolescencia, a replantear la crisis del crecer. El momento en que la figura idealizada de los padres no se sostiene. El momento en que agradarles ya no es una meta de significado unívoco. El momento en que un rito de iniciación debería reconocernos el tránsito que vivimos. Pasar de la inocencia a la experiencia guiados por la curiosidad nos abre la aventura de la conciencia.

A lo largo de mi vida profesional he tratado y sigo tratando a muchos Ulises, penélopes y telémacos a quienes la vida se les trasformó en círculos de repetición, de hacer y deshacer interminables, prisioneros de deseos enredados en la impotencia tejida de miedos culpas, envidias y deudas.

Descubrir el límite de un modelo adaptativo o de una manera de estar en el mundo no es siempre una enfermedad. Es, la mayor parte de las veces, una puerta inesperada que se abre a un futuro mejor entre la angustia y la esperanza. Una puerta cuya apertura se contextualiza frecuentemente en cambios en su sistema de relaciones. Puertas que se cierran cuando, o poco antes de que otras se abran. Padres o abuelos que mueren o hijos adolescentes que demandan paternidad, o ambas cosas a la vez. Cuando Telémaco decide salir a buscar a su padre Ulises tras la muerte de su abuela, el Olimpo se conmueve y la Diosa Ojizarca implora a su padre Zeus el perdón para Ulises. La culpa paralizante empieza a gestionarse como un reconocimiento de conflictos, agresividades y amores para terminar abriéndose a la difícil resolución, siempre en el filo de la vida y la muerte. Todos los héroes terminan sus crisis de crecimiento visitando los infiernos para arreglar cuentas con alguien o enterrando a algún amigo antes de proseguir su viaje.

Una amiga tuvo el acierto de invitarme a leer a Séneca y me regaló una edición de sus Cartas a Lucilo. ¡Deja ya de lamentarte!, es el mensaje. Recibiste la vida sin tu permiso pero, si no la quieres, si no puedes incorporarte a su fluir, puedes marcharte cuando gustes. Hay un solo camino para entrar en este mundo pero para marcharse hay muchos.

Salía del cementerio junto a nuestro río Arga y lo crucé por un puente muy vinculado a la muerte por una antigua historia. Era otoño y me paré sobre el puente contemplando el discurrir del río. Mi vista se recreó en el espectáculo de las hojas que se desprendían de los árboles y tras un breve vuelo parecían escoger un lugar de la corriente donde dejarse caer. Recordé a Jorge Manrique y pensé cuándo habría sido el día en que yo, como aquellas hojas, me habría desprendido del árbol del que fui brote y me dejé caer en el río de la vida que me conduce inexorablemente a la muerte en el mar al que pertenezco por origen y condición. Parece que si seguimos por aquí es porque en algún momento nos fuimos incorporando al hilo de nuestras vidas. El grupo de Mérida recorrió la memoria de lo sembrado por los padres y su destino en nuestro crecer y terminamos acompañando el duelo de alguien del grupo que había perdido a su padre recientemente.

La conciencia de la muerte, de estar condenados a muerte nos abre a la aventura de estar en la vida. Pero la vida no es gratis. Si deseas la vida has de ganártela como Sahrazad noche a noche, cuento a cuento hasta mil y uno manteniendo el interés de ése funambulista que integra nuestro ser vida y muerte a cada paso en ese cuento que se cuenta nuevo cada noche aspirando al veredicto que nos concede un nuevo amanecer.

Es claro que vinimos por voluntad de otros pero no podemos negar lo que en nosotros no es ya voluntad sino de nosotros mismos, sea o no del gusto de los dioses. En el mito Acadio de Atrahasis, (1.700 a.C.) los grandes dioses cansados de trabajar se amotinan ante Enlil pidiendo que les libere de su pesada carga. Fracasadas las negociaciones Enlil encarga a Enki solucionar el problema. Entonces Enki amasó la arcilla con la sangre del dios rebelde We inmolado a tal efecto. La diosa Mammi puso la masa en sus 14 moldes y así se engendró una raza de humanos variopintos con espíritu de divino rebelde. Durante 1200 años fue todo bien pero los hombres se reprodujeron y al ser más y tener más tiempo comenzaron a desarrollar ideas propias que desembocaron en la conversación y las fiestas de manera que no dejaban dormir a Enlil que fue ahora quien protestó a los otros dioses. Ellos comenzaron a crear problemas a los humanos con pestes

y sequías que hacían penosa su vida. Pero Enki no estaba de acuerdo y así fue protegiendo a la humanidad merced al sabio Atrahasis a quien aconsejaba en sueños sobre cómo maniobrar con los dioses en cada momento para usar a su favor sus diferencias. Fueron así sorteando la peste y la sequía pero Enki fue descubierto y la ira de Enlil y los demás dioses desencadenaron un brutal diluvio del que Enki pudo advertir a Atrahasis quien construyó un barco en el que se salvó con su familia, animales y víveres de todas clases. Cuando los dioses padecían el hambre empezaron a ceder en su furia destructiva descubriendo la desolación que habían producido. Fue entonces cuando Atrahasis abrió su barco, reinstaló la vida e invitó a los dioses a una comida ritual al tiempo que les reprochaba su proceder. Los dioses agradecieron a Enki su buena idea pero los humanos habían demostrado poseer un potencial que los dioses no podían tolerar y le encargaron resolver el conflicto para siempre. Enki pidió a Mammi, la que determina los destinos, que impusiera a los hombres la muerte. Así permitieron a los hombres seguir viviendo soportando la presencia entre ellos de Pashittu (la exterminadora) así como la infecundidad de algunas mujeres o su vocación al celibato. Así crecemos sobre la maroma, integrando el destino que nos dieron los dioses y el que vamos descubriendo dentro de nosotros mismos.

No somos ni más ni menos que todo lo que vive. Un amigo chileno que nos acompañó en Mallorca, J.A. Segura, nos regaló una vez una definición de ser vivo que me pareció tan preciosa como válida: “Un trocito de cosmos tratando de diferenciarse de lo que le rodea”. Cumpliendo con este sentido resultó que algunos de esos trocitos adquirimos una conciencia precaria de nosotros mismos y de lo que nos rodea. Una conciencia que nos hace balcones parciales y limitados por los que el espíritu puede asomarse a conocer el cosmos. Seres ávidos curiosos de un saber más allá de nosotros mismos. Algo que nos viene tan grande como que si viéramos la luz antes de los 10 años quedaríamos ciegos.

Con esta alegoría comienza aquélla leyenda de Buda originaria de la India, que relata la entranable experiencia pedagógica de un niño a cuyo nacimiento se profetizó que moriría si veía la luz antes de los 10 años. Su padre mandó excavar en una roca unas estancias donde el niño creció al cuidado de sus amas hasta esa edad. Una vez fuera se encargó a un tutor acompañar al niño respondiendo a cuantas preguntas hiciera. Al caer la tarde el niño volvía con su padre que le preguntaba por lo que más le había gustado del día a lo que respondía el niño. Pasaron los años el niño creció y un día al cruzarse con un grupo de muchachitas engalanadas que acudían a una fiesta, preguntó a su tutor por ellas. El tutor bromeó con la inocencia del muchacho y respondió: “Son el demonio”.

Naturalmente, cuando llegó a casa contó alborozado a su padre que lo que más le había gustado ese día era el demonio. Sorprendido el padre pero sin dejarse llevar de la extrañeza preguntó a su hijo cómo era el demonio, para convenir con él en que era ciertamente, lo más bonito de ese día.

Esta referencia a la formación, al proceso iniciático que nos prepara para la vida es una alegoría a ese proceso que arranca de la fuente del propio deseo, de la propia curiosidad para llegar al descubrimiento del otro diferente que excita mi interés.

La leyenda nos llegó traducida primero al griego y después al latín para alcanzar, en las versiones medievales el formato que anade al “son el diablo” la coletilla: “que engana a los hombres y los trastorna”. Así evolucionada, parece que fue el origen de nuestra leyenda de “Barlaam e Josafat”. Josafat es un príncipe heredero encerrado por su padre para evitar su conversión religiosa pero Barlaam el ermitano lo instruirá llevándole a la fe cristiana adquiriendo la condición de penitente para el resto de sus días.

Aquí aparece ilustrada la diferencia que separa el modelo que acompaña respetuosamente al crecimiento del otro, del que es propio a la educación (dirigir, encaminar, doctrinar), según la RAE.

Parece ser la polaridad un hecho constitutivo de nuestro cosmos. Desde el núcleo de cada uno de nuestros átomos somos protones y electrones en equilibrio inestable en manos de ese funambulista integrador que mencioné antes. Creciendo contra y educados contra, lo diferente será visto como discrepante antes que como riqueza que me complementa. Lo negado fuera es por su propia naturaleza una negación dentro de uno mismo y esto conduce a la miseria intelectual y la antipatía. Saramago cuenta en su “Evangelio según Jesucristo”, cómo al pasar junto al cadáver del suicida Judas, una de los discípulos dice de él: “este no era de los nuestros”, a lo que un segundo discípulo responde “no nos gustará, nos costará aceptarlo pero, desengánate, este si era de los nuestros.”

Ya tuvimos dos encuentros en 1987 y 1988 en Valencia y Pamplona en los que anduvimos deambulando por aquellos conceptos de Alineación, Alienación con la entranable presencia de Pat de Mare y su Koinonia como la opción que puede hacer posible superar el enfrentamiento abrir el diálogo y generar lo común. ¿Cómo generar lo que precisamos para contrarestar el miedo que genera la socialización?

No tenemos una interpretación unívoca de Stonehenge, pero cada vez que lo veo siento el encuentro en la multilateralidad con dimensión sobrehumana. Algo

sobrecogedor, como la Mesa de Arturo. Los tres caballeros que encuentran el Grial desde sus tres perspectivas no son historias aisladas. Las aventuras de estos caballeros se inician en lo común. Sus historias tejen, con las de todos los demás, una red de encuentros, acompañamientos y despedidas que contribuyen, con sus matices, cambios de rumbo, escarmientos en cuero ajeno, inspiraciones mutuas, duelos compartidos a perfilar la naturaleza múltiple del proceso iniciático que representan. Pasar de la inocencia a la experiencia guiados por la curiosidad nos abre la aventura de la conciencia. Una conciencia que es ciencia-con en la cuadrilla. Es compartir pequeñas historias y alinearse en grandes religiones creencia y senas de identidad, para volver a caer desorientados en la confusión. Tejer y destejer sistemas y modelos de encuentro con la vida, adquiriendo experiencia. Esta conduce al desarme a las despedidas hasta de la propia vida. Es el retorno a la pura inocencia abandonada confiadamente al devenir de la existencia. Y allí está el Grial. Allí está el árbol de la vida que, aunque sólo se muestra a los caballeros que lo merecen, beneficia a todos con su presencia. Mientras Merlín y Arturo nos alientan al descubrimiento de esa aventura personal apasionante e irrepitable, los saberes establecidos parecen empeñados en transformar en mediterráneos archiconocidos nuestros pequeños descubrimientos. Así nuestra inocencia pasa a parecerse demasiado a la ignorancia y nuestra curiosidad termina siendo un inconveniente para seguir las programaciones establecidas para acceder a la Ciencia. Es la victoria de la sumisión sobre la curiosidad que me evoca aquél Proverbio bíblico que aconseja: “Padres, no sobrecarguéis a vuestros hijos, no sea que pierdan la ilusión”.

William Blake creía que las Oscuras Religiones, entre las que destacaba la Opinión Pública, cuando tratan de rescatar al hombre de su miseria a un estado superior, terminan conduciéndole a otra miseria. Así defendió que si no se confronta la miseria desde la más pura de las utopías, tarde o temprano se reproduce la miseria originaria. “La Dulce Ciencia reinará cuando desaparezcan las Oscuras Religiones. La ciencia ha de surgir del intercambio dialéctico de las conciencias de seres igualados por el hecho de ser diferentes”. Un pensamiento sin dueño. Conciencia frente a opinión pública.

Intentaremos generar, entre unas veinte personas, ese espacio de inocencia grupal. Ese vacío hermoso e inquietante que como aquél Puente de Mar Azul de Aiguablava, nos permita crear, mediados en este caso por la palabra, algo que a mi, para diferenciarme de lo que me rodea, me gusta llamar pensamiento cooperativo.

Francisco del Amo. Pamplona marzo de 2006

EL TIEMPO PASA

*Carmen Maite Pi Ordóñez¹, Tresaco Cidón²
y Mercè Martínez Torres³*

Para la realización de este taller vamos a basarnos en las aportaciones de la Escuela Argentina de Psicodrama de Jaime G. Rojas – Bermúdez.

La sesión de psicodrama se basa en:

- 3 contextos
- 5 instrumentos fundamentales
- 3 etapas

CONTEXTOS

Los tres contextos son:

- 1. Contexto social:** corresponde a lo que Moreno llamó la “realidad social”. Se rige por leyes y normas que demandan ciertas conductas y compromisos por parte del individuo. El material aportado a las sesiones, en principio, proviene de este contexto.
- 2. Contexto grupal:** Es el grupo de psicodrama. Está formado por todos sus componentes: pacientes y terapeutas, y por sus interacciones. Es siempre particular de cada grupo y da origen a su historia, diferenciándolo de los demás grupos. Se diferencia del contexto social por su mayor libertad, tolerancia y comprensión debido a su finalidad terapéutica.
- 3. Contexto dramático:** Es la puesta en escena por parte del Protagonista (o Protagonistas) y el Director. En él, el/los protagonista/s juegan sus roles en un permanente “como si”, lo que acentúa la separación entre contexto grupal y dramático, realidad y fantasía, individuo y rol.

¹ *Psicodramatista. Psicòloga clínica. CSMIJ del Gironès. Institut d'Assistència Sanitària de Girona*

² *Psicodramatista. Psicòloga. Pràctica privada*

³ *Psicòloga. Profesora titular de Psicología básica. Universidad de Barcelona*

En el proceso terapéutico se cuida especialmente la separación entre los tres contextos, para favorecer la libre expresión del protagonista en un contexto, el dramático, en que se sienta suficientemente seguro y protegido como para poder expresar libremente sus sentimientos más ocultos y sus actos más temidos, a través de los roles jugados.

INSTRUMENTOS

- 1. Protagonista:** Es la persona (o personas) alrededor de la cual se centra la dramatización. Conjuntamente con el director construye el contexto dramático y describe inicialmente la escena, actuando también como actor de la misma. Se considera el emergente grupal, por lo que su producción se considera desde el punto de vista grupal e individual. Cuando el emergente es un tema, pueden participar varios protagonistas.
- 2. Escenario:** Es el lugar donde se realiza la dramatización. El grupo se halla colocado a su alrededor, siendo conveniente que pueda tocar con los pies el límite del mismo. Debe estar situado a cierta altura (15 – 30 cm.). En él se hallan dos sillas símbolo que “abriéndose” dan paso a la escena. Moreno dividió el escenario en tres y, en ocasiones, cuatro estratos: En el primero el director realiza el encuentro con el protagonista y la concepción de la dramatización, en el segundo es donde se ubican para planear las primeras escenas y crear el contexto dramático, en el tercero se lleva a cabo la dramatización. Cuando existe un cuarto, se trata de una galería elevada, la zona de los “mesías” y “héroes”, donde pueden acentuarse las distancias físicas. Esta estructura, por su dificultad, es poco utilizada.
- 3. Yo-auxiliar:** Sus funciones son cuatro: Guía y agente terapéutico, actor, investigador social y observador subjetivo objetivado. La función de guía y agente terapéutico se lleva a cabo desde la función de actor en el contexto dramático. En la etapa de caldeamiento participa desde el contexto grupal formando parte del grupo con un rol específico. Cuando surge el protagonista aparece la posibilidad de la función de agente guía, preparado desde su rol a ofrecer el rol complementario, estableciendo un vínculo con el protagonista. Puede transformar la consigna del director representando roles que complementen los del protagonista y sus matices. Cuando el director trabaja directamente con el protagonista o el grupo, el yo-auxiliar cumplirá las consignas recibidas, sin modificarlas. Sus dramatizaciones se realizan a partir de las necesidades del protagonista, a quien se ofrece como complementario. Cuando regresa al contexto grupal asume la función de investigador social a partir de su experiencia a lo largo de la dramatización. En esta función

devuelve al grupo la conceptualización de sus vivencias. El director puede objetivar los resultados de dichas vivencias, completando su observación con lo que el yo-auxiliar ha aportado (observador subjetivo objetivado).

- 4. Director o terapeuta:** Ocupa el lugar de mayor responsabilidad. Sus funciones son: De terapeuta, que abarca toda la sesión de psicodrama. Durante la primera etapa explora de cara a obtener el material a trabajar en la segunda etapa y compartirlo con el resto del grupo en la tercera. Inicia la sesión, realiza el caldeamiento, detecta el emergente grupal y facilita su concreción en un protagonista, interviene en la puesta en escena, dirige y selecciona las dramatizaciones, introduce a los yo-auxiliares cuando lo considera oportuno, da las consignas, introduce nuevas técnicas, corta las escenas, concluye la etapa de dramatización, estimula los comentarios del grupo, realiza el análisis individual y grupal y da por finalizada la sesión. Una segunda función es la de productor, cuando discrimina del material aportado por el protagonista, las escenas que considera convenientes para dramatizar, así como modificar o introducir otras nuevas que faciliten el compromiso afectivo y la vivencia del conflicto y la comprensión y toma de conciencia. Su tercera función es la de analista social que ejerce en la etapa de comentarios y análisis, sobre los roles y vínculos movilizados por la dramatización, utilizando también los comentarios aportados por el yo-auxiliar.
- 5. Auditorio:** Corresponde al grupo de personas en torno al escenario constituido por pacientes y yo-auxiliares.

ETAPAS

- 1. Caldeamiento:** Es el conjunto de procedimientos que intervienen en la preparación de la escena. Se divide en inespecífico y específico. El primero corresponde al primer periodo. En él se utilizan diferentes técnicas, tanto verbales como corporales o cualquier otro tipo de expresión. A continuación, una vez surge el emergente grupal se pasa al caldeamiento específico que se realiza con el protagonista. Se parte del encuentro entre éste y el director y continua con la selección de escenas para dramatizar, la construcción del contexto dramático y la marcación de los personajes que van a intervenir. Este caldeamiento se realiza en el escenario.
- 2. Dramatización:** En ella se representan las escenas, se juegan los personajes y se movilizan las emociones. Se inicia con el encuentro entre el director y el protagonista. A partir de la interrogación del director al protagonista se busca la escena que iniciará la dramatización y a continuación se inicia la puesta en

escena. El protagonista aporta el tema y los personajes y el director los encuadra dentro de la metodología psicodramática. La dramatización ha de permitir: Observar en vivo y en el aquí y ahora la estructura del material a investigar de manera simultánea, estudiar las dinámicas, transformar el material anecdótico en material presente y vivencial que comprometa afectivamente a los participantes, operar terapéuticamente en el aquí y ahora, verificar las modificaciones que aparecen al introducir elementos terapéuticos y su estabilidad y controlar la evolución del cuadro clínico a través de pruebas de realidad experimentales.

- 3. Comentarios y análisis:** Se trata de la tercera y última etapa de la sesión. La atención se centra en el grupo (auditorio), solicitando a sus miembros opiniones y comentarios relacionados con la dramatización, el protagonista y ellos mismos. A partir del material aportado surge la visión grupal sobre el tema y el protagonista. Se intenta integrar los aspectos individuales con los grupales y las interacciones producidas dentro de la sesión. Ahí aparece el protagonista como emergente grupal facilitando la afloración de las vivencias desencadenadas a partir de la escena, permitiendo que se desdibuje el aislamiento de cada miembro del grupo, transformándose en nuevos focos de comunicación. El material aparecido en la primera dramatización, surgido habitualmente del contexto social, se substituye por un material del “aquí y ahora” vivencial y cargado de afecto.

TALLER

En el taller que presentamos vamos a trabajar sobre la vivencia del paso del tiempo en las personas que participen del grupo. El crecimiento se realiza a lo largo de un proceso dentro de un espacio y un tiempo donde se enmarcan nuestras vivencias. Utilizando técnicas psicodramáticas trabajaremos sobre dicho proceso y las huellas que va marcando en nosotros como personas. Nos ayudaremos además con nuevas tecnologías que nos proporcionen un apoyo en la fase de comentarios y análisis, concretamente fotografías tomadas a lo largo de la sesión.

BIBLIOGRAFÍA

Rojas-Bermúdez, Jaime G. (1984) *Qué es el sicodrama?* Editorial Celsius. Buenos Aires. Argentina.

Vulpellac, 26 de marzo de 2006.

“ALZADO DEL SUELO”

Feli Estévez Montes

Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento / Método Cos Art

“Hará, pues, falta aquí una fuerza vertical de gran fuste... Una fuerza que recoja todos los planos y los concentre en una emoción inteligente...”

Esta fuerza vertical, que surge de lo más hondo del ser y se eleva a través de la inteligencia hasta la intuición y regresa enriquecida a la emoción motriz...”
Salvador de Madariaga

En el proceso de hominización, el ser humano se despegó del suelo, generando una fuerza complementaria a la fuerza de gravedad de la tierra, irguiéndose sobre sus pies. Cada uno de nosotros repetimos el proceso: nos alzamos del suelo y aprendemos a vivir en “vertical”, erguidos sobre nuestros pies, entregados (con menor o mayor confianza) al aire.

En el espacio del taller proponemos recorrer este camino de “alzarnos del suelo”, haciendo consciente lo que cada uno va poniendo en juego para llegar a esta verticalidad que nos caracteriza, así como los cambios que se producen en nosotros cuando vamos cambiando de planos (horizontal, semivertical, vertical...)

Tanto el Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento, de Fedora Aberastury, como el Método Cos Art de Yiya Díaz, proponen un camino de trabajo corporal consciente, a través de los canales y centros de energía psicofísicos, con ejercicios muy sencillos similares a los movimientos de la vida cotidiana, que nos ayudan a tomar conciencia de nuestro modo de estar en el mundo y en nosotros mismos además de poder intervenir para cambiar aquellos modos que nos resultan más desintegradores o insanos.

BUCEO PARA PRINCIPIANTES “DE CÓMO FUI ENCONTRADA POR EL LENGUAJE DEL ARTE PARA TRANSITAR POR LO DESCONOCIDO”

Rosana de la Fuente

Este es un recorrido de pérdidas y conquistas.

Desprenderse de algo para permitir que algo germine. Pasando así, a través de pérdidas-conquistas, de un estadio a otro hasta llegar a la integración, a la forma síntesis.

Partiendo de la materia prima que son las producciones fruto de la expresión espontánea, cada participante tendrá la oportunidad de relacionarse y crear vínculos con los movimientos, formas, dibujos, espacios... propuestos en clave de proceso creativo para hacer posible el que cada uno experimente el potencial transformador de la imagen y de la acción, entablando un diálogo transformador hasta llegar a la síntesis mágica resultante de la integración del proceso.

Para realizar el taller nos serviremos de los instrumentos que ofrece la Danza Contemporánea, la improvisación en Danza, el Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento y la Danza Movimiento Terapia.

LIDERAZGO Y PODER EN LOS GRUPOS Y EQUIPOS

Gregorio Armañanzas Ros

Liderazgo y poder son dos términos cargados de connotaciones emocionales. Puede no ser fácil tomar la distancia suficiente como para ver su función en los distintos contextos sociales.

El objetivo de este taller es tener un espacio experiencial para profundizar en estos temas.

“VIAJE NOSTÁLGICO”

Luis Palacios

lpalacios@rivendelsl.com

A lo largo de la historia de una persona van desfilando multitud de figuras en su entorno familiar, escolar, laboral y social, aparentemente secundarias, pero con las que se establece una relación muy significativa. Un compañero de colegio en la infancia, una breve relación de adolescencia, un vecino de la escalera, un colega con el que se compartió una actividad laboral, un familiar lejano. En ocasiones, casi inadvertidamente, con el paso del tiempo, se termina perdiendo la pista de estas personas, sin que apenas lleguemos a reparar en la huella que dejaron en nuestra vida. A través de un ejercicio grupal basado en el uso de técnicas psicodramáticas, se ofrecerá la oportunidad de reencontrarse con estas figuras y abordar aspectos de la relación que pudieran haber quedado pendientes. Tras la realización del ejercicio se reflexionará acerca de sus aspectos técnicos y posibles aplicaciones a diferentes campos profesionales como el crecimiento personal y la mejora de equipos de trabajo.

VEGETOTERAPIA REICHIANA

“EL CAMINAR EXTERNO E INTERNO AL RITMO DE LA PULSACIÓN VITAL”

David García Díez, Isabel Piñón Escura¹

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.

Existimos como sujetos en soledad y en relación. La expresión más directa de nuestro psiquismo es emocional, Así entra en acción lo biológico, el impulso vital hacia la separación y el contacto.

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.

Taller para un máximo de 18 personas.

Condiciones para el taller:

- Sala con suelo cálido: madera, corcho, moqueta o gran alfombra central. Diáfana, sin muebles. Con espacio suficiente para moverse 20 personas.

¹ *Psicólogos, psicoterapeutas reichianos, vegetoterapeutas. Miembros del INSTITUTO WILHELM REICH. Centro de Formación e Investigación. Psicoterapia Emocional de Integración Cuerpo-Mente. Sexología y Clínica Psicósomática. Psicoterapia de Pareja, de Grupo y Comunicación Humana.*

- Luz tenue o regulable.
- Agua y vasos. Pañuelos de papel. Papelera.

Llevar:

- Ropa cómoda.
- Toalla grande.
- Sin lentillas ni gafas graduadas.

Instituto Wilhelm Reich.

www.institutowilhelmreich.com

Jerónimo Bellido revancia@correo.cop.es

Isabel Pinón isabelar@ono.com

David García davigad@hotmail.com

ANÁLISIS DEL CRECIMIENTO PERSONAL EN TÉRMINOS BURSÁTILES

Ernesto González de Mendibil y Estibaliz Barron

El taller invita a las personas participantes a jugar simbólicamente en el “Wall Street” de la psicología.

Utilizando parámetros tomados del ámbito de la economía pretende ofertar un espacio en el que reflexionar sobre las diferentes dimensiones del proceso de crecimiento: personal, familiar, profesional, social... Para ello se analizarán las áreas de manera que puedan dibujarse curvas de crecimiento /decrecimiento y establecer correlaciones y/o tendencias convergentes/divergentes entre las mismas.

Partiendo de un valor inicial de cotización consensuado por el grupo para los cada uno de los momentos significativos de las diversas dimensiones, las personas participantes definirán su propia cartera de inversión y reflexionarán sobre la distribución de su “presupuesto energético”.

CAMINOS DE CRECIMIENTO: ENREDOS Y RETROCESOS, ANUDÁNDOSE PARA AVANZAR.

M^a Consuelo Carvallal

*Diplomada en Enfermería, Psicóloga Clínica, Psicodramatista,
Supervisora en Formación continuada e investigación*

Mercedes Hidalgo

*Psicóloga, Psicomotricista Relacional,
especializada en trabajos de expresión y de grupo en salud mental*

INTRODUCCIÓN

El taller en el que os proponemos participar intenta ser una reflexión vivenciada sobre, en el camino evolutivo, la necesidad que tenemos las personas de anudarnos para poder desanudarnos y seguir en nuestro tránsito. Pero, ¿qué cualidad han de tener estos nuevos nudos para que nos permitan fluir...?

OBJETIVO

Compartir y profundizar qué significantes propios, del otro y del grupo nos ayudan o dificultan en el proceso de crecimiento y, en las distintas etapas, qué hemos hecho para transformarlos.

HERRAMIENTAS

A través de un viaje interior por las propias etapas de crecimiento, intentaremos construir y transitar por distintas redes analizando: qué características las convierten en alambres de equilibristas o en senderos que me transmiten una confianza para caminar, qué tensión y distensión necesito, qué apoyos y cómo me apoyo, qué espacios de separación necesito, qué me he llevado de cada conflicto y he podido integrar en mis nuevas situaciones...

CONCLUSIONES

Queremos conjuntamente poder percibir cómo la elaboración individual sobre el propio proceso de crecimiento, es transformada a través de los anudamientos grupales.

CAMINOS

Maria Montero-Rios

*Psicóloga Clínica. Pedagoga. Especialista en Prevención.
Coordina talleres de arte y terapia*

Marga Gorostegui

*Artista plástica. Ceramista.
Coordina talleres de arte y terapia Trainer de la Es.Te.R.*

PRESENTACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN

Este trabajo se ubica dentro de una serie de intervenciones de carácter mas sensibilizador y social, que algunos profesionales del Centro de Ornomia Clínica de Valencia venimos realizando – Manuel Redon, Nacho Montero-Rios, M^o Clara Ruiz, Maria Montero-Rios , en colaboración con Marga Gorostegui, artista plástica . Con el tiempo hemos ido perfilando el esquema de una serie de proyectos de actuación en el campo social y educativo con distintos objetivos de sensibilización y resolución de conflictos.

Tantas veces decimos que la vida nos parece fea, sin sentido, aburrida, y con ello solo estamos manifestando cuanto en realidad nos apartamos del camino.

El proyecto que en esta comunicación propone tomar en cuenta de una manera especial la variable de una armonía, simple y compleja, como la vida misma, para ver como surge de manera espontánea cuando estamos en contacto con nosotros mismos, con nuestras penas y alegrías. Es una estética que para nada nace de la perfección , pero deviene perfecta en si misma como cada aquí y ahora que nos atrevemos a vivir con plenitud.

A este equilibrio armónico oponemos el embrutecimiento del carácter, fruto de la irritabilidad, el miedo, el control..., fruto del desamor.

El verdadero acto creativo nace como decía Reich, del placer de la expansión y es por tanto una manifestación de la plenitud del ser.

La bella y la bestia no solo es un cuento, ni el que las fieras se aplaquen con música es un mito. La ininterrumpida destrucción de todos los ecosistemas propios manifiesta el empobrecimiento de lo humano. No obstante somos conscientes de que nuestra brutalidad refleja la brutalidad con fuimos tratados

y quizá en la amabilidad de la delicadeza reside una puerta de entrada a lo mejor de cada uno.

La armonía no es un valor anadido a la vida, es un valor propio de la vida.

Puede ser conservada y alimentada o destruida según como sea tratada la lógica funcional del desarrollo humano.

Insatisfacción de las necesidades primarias.....esfuerzo adaptativo

Esfuerzo adaptativo mantenido.....estrés

Encontrarte para encontrarme.

alcanzar al otro, alcanzar al otro, alcanzar, alcanzar, él, él, el otro, otro, otro, otro...

Y YO!!! YO? YO OOOO?????????

Tener que alcanzar al otro deshace el sentido de lo próximo.....distancia

Distancia en la dependencia.....Miedo

Frustración

Insatisfacción

Resignación

Irritabilidad

Alteración de la pulsación.....Desarmonía de los ritmos básicos.

Alteración desencuentro con uno mismo.

Inicio del proceso de búsqueda, s.o.s, s.o.s, s.o.s, s.o.s, s.o.s, s.o.s, s.o.s.

El objetivo que impulsa la acción es cerrado.....involutivo

Mi acción hacia el exterior pretende encontrarme????

La energía se deposita en el intento de alcanzarme, infructuoso pues no me hallo en el exterior, y desesperante en límites similares en los que relación objetal fue limitada.

Encontrarte para encontrarme

La mirada del otro fría, ausente, exigente, aburrida...

La mirada de los brazos, de los besos, de los ojos, de la voz, fría, ausente, aburrida, exigente

Los gestos de comunicación pasan a ser huecos de reacción.

Las palabras se inscriben en un contexto afectivo

Los gestos se inscriben en un contexto afectivo

Mi cuerpo se inscribe en un contexto afectivo

Mi yo se inscribe en un contexto afectivo

Contexto, que texto, cual texto, pagina blanca, pagina sin sentido, pagina de rabia, con que texto fui escrito yoooooooo ???

El contexto afectivo aporta la connotación que se adhiere al aprendizaje, el contacto que abre, el desprecio que cierra.

Todo aprendizaje incorpora y transmite las notas con que fue inscrito.

Todo aprendizaje queda connotado

Connotado, lo habéis notado, notado, con notas, notas...

que notas???

Todos los aprendizajes, sean del tipo que sean, suponen un proceso de integración de la información, que incluyen las huellas que dejó la transmisión. Tus palabras, tus gestos, tu delicadeza, tus detalles, tu calma, tus límites, tu rabia, tu ansiedad, tu delicadeza o grosería.

Grosero.....grueso..... burdo.....basto.....descuidado, sin limites perfilados.....bruto.....sucio.....poco fino.....energéticamente desorganizado y desorganizador.

Delicadeza..... la conciencia de que algo es delicado supone que es merecedor de esmero y cuidado en el trato.

Delicado es aquello que no permite ser manejado con violencia, no admite cualquier forma, y por su importancia evoca una conducta cuidadosa.

Embrutecimiento.....hecho a lo bruto

Acto de brutalidad

Sin pararse a dar

Sin pararse a reconocer el valor de lo hecho

Sin toma de conciencia de mis actos.....irresponsabilidad

Sin tiempo

Sin afecto

Embrutecimiento desafectado

La armonía puede ser estéticamente no bella, emocionalmente triste, furiosa,... fuera de los cánones, mas allá de la moral social, la armonía aparece como reflejo de la pulsación equilibrada.

Armonía interior.....exterior

Intencional

Propiedad del Yo

Ritmo de un yo que no ha de imponerse para expresarse

No hay violencia en la apertura a la expresión no hay violencia en la expresión
no hay violencia en la apertura a la expresión no hay violencia en la expresión
no hay violencia en la apertura a la expresión no hay violencia en la expresión
no hay violencia en la apertura a la expresión no hay violencia en la expresión
no hay Violencia no hay violencia no hay violencia no hay violencia no hay
violencia no hay violencia no hay violencia no hay violencia
violencianohayviolencianohayviolencianohayviolencianohayviolenciaviolencia
violenciaviolenciaviolencianohayviolencianohayviolencianohayviolencianohay
violenciaviolenciaviolenciaviolenciaviolencianohayviolencianohayviolencianoh
ayviolencianohayviolenciaviolenciaviolenciaviolencia

apertura a una expresión sin violencia

La emoción provoca una composición

Una forma de acción, produce una estética

Lo estético emociona

Captar la emoción que produce la estética como forma de reencuentro, de retornar valor al yo desde una mirada armónica sobre uno mismo, una mirada que puede ser aceptada, lo que veo de mí me agrada.....aceptación desde el placer.

Una mirada de mis actos en un espejo diferente.

El contexto estético como ambiente que permite la regulación.

La composición puede resultar armónica, incluso si el impulso del que emana nace de lo destructivo o lo caótico.....el encuadre lo protege.

La composición como estética de una nueva realidad

Estética como composición de una nueva realidad

Lo simple de lo cotidiano se transforma y adquiere nuevas identidades y en ese proceso yo también me transformo.

Lo que no era es.....punto mágico del proceso creativo.

“ Lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse es, más que ninguna otra cosa, la apercepción creadora. Frente a esto existe una relación con la realidad exterior que es relación de acatamiento; se reconoce el mundo y sus detalles pero solo como algo que es preciso encajar o que exige adaptación. El acatamiento implica un sentimiento de inutilidad en el individuo, y se vincula con la idea de que nada importa y que la vida no es digna de ser vivida”. Winnicott

PROYECTOS DE INTERVENCIÓN

Pariendo de estas premisas fuimos construyendo una serie de dispositivos, de talleres con lenguajes expresivos diversos que giran entorno a favorecer un clima ajustado a una serie de parámetros como forma de acción con el medio. El concepto de lo estético carece de valor y juicio moral en relación a los conceptos sociales y culturales y su aparición viene referida a la armonía propia con que un sistema se expresa.

Tomamos como partida el análisis de algunas de las actitudes que obstaculizan el proceso de crecimiento y forman parte de manera esencial de los mecanismos de represión en la infancia. En oposición colocamos aquellas más cercanas y propia de las necesidades de la ecología de los sistemas humanos, y con ello

empezamos a construir caminos que se puedan andar, con la esperanza de encontrarnos en ellos a nosotros mismos.

PROPUESTA DE VARIABLES CONCRETAS SOBRE LAS QUE INCIDIR

Próximas al proceso de represión

Favorecedoras del proceso de regulación

prisa, lentitud, calma, actos de inmediato, sin tiempo, actos en proceso con tiempo, sobrestimulación, pureza, sutilidad, inaccesibilidad, accesible, rigidez, modificable, admite variaciones, difícil, complejo, acción como descarga, transformación hacia la creación, exceso y abuso de la palabra, silencio

METODOLOGÍA

Esta intención de crear Caminos, referida a vías de desarrollo y crecimiento, se centra en dos ejes que marcan asimismo dos direcciones complementarias de manera general las llamamos instalaciones y acciones, aunque el donde empieza y acaba una a veces no es excluyente. Más bien trabajamos desde una interacción de lenguajes expresivos y en una dinámica de progresiva transformación de las producciones, para ir mas allá del gesto sin intención a la acción creativa mas vinculada al contacto. La idea de base recoge las aportaciones de J.P.Klein director del INECAT de Paris referidas a los procesos que se ubican dentro de lo que él denomina las representaciones del hombre y otros que referirían al hombre en representación.

Instalaciones a partir de elementos cotidianos, muchos de ellos reciclados, reutilizados y reutilizables, otros no, pues también es importante iniciar la relación con el material. Los mediadores expresivos serían los del lenguaje plástico, pintura, collages, barro... y los de la escritura creativa.

Las instalaciones son una forma de:

- Mantener un proceso de transformación constante
- Transmiten la idea de que las cosas pueden ser otras cosas - ya que pueden ser utilizadas de diferentes formas. Flexibilidad en la relación con el elemento y su circunstancia. El Otro está presente en la forma que en su momento dio a los materiales.

- Introducir elementos disponibles en lo cotidiano, simples, comunes para destacar que el resultado final es consecuencia de la interacción. El sujeto recupera el protagonismo sobre el objeto.
- La instalación fija la materia, los objetos, y permite una mirada propia y la mirada ajena sobre las producciones.

El objeto se ofrece para ser transformado por la persona en algo diferente, acepta ser modificado por la relación, el sujeto puede acceder al objeto, sentir su yo como algo real que conmueve, mueve al otro, cambia el elemento.

La instalación devuelve un objeto que me contiene, pues soy yo el artífice de la forma impuesta, la permanencia de las formas me reconocen.

Acciones La persona imprime acciones en un dialogo dinámico con objetos cotidianos. La dinámica puede ser extendida al grupo. El lenguaje expresivo combinaría el movimiento del cuerpo, la danza y el lenguaje dramático.

El objeto cobra vida, movimiento, sentido, es connotado en el aquí y ahora de la acción.

Los planos grupales de actor – espectador, introduce la noción compleja de perspectiva, también la de unidad grupal, y la costosa relación entre observar y ser observado.

Los elementos siempre simples actúan como disminución de la censura, al estar situadas las acciones en el manejo de lo conocido, bolsas, cuerdas, telas, hilos, papeles...

Los elementos cotidianos, no son nada, y asumen la carga que se deposita en ellos y a través de la estética de la acción la engrandecen.

Elementos como papel de WC, bolsas de basura, medias, pueden adquirir una sensualidad reconciliadora, trasladando al yo que la imprime, una sensación de potencia en la sencillez, de capacidad “mágica” de transformación frente al aburrimiento. Lo mágico introduce lo posible.

El tempus preciso puede ser afinado con la música.

El Taller que presentamos CAMINOS es una propuesta de exploración de la vivencia en esta línea.

**PEDAGOGIA CORPORAL.
CUIDANDO AL CUIDADOR.
TODOS LOS/AS GUERREROS/AS DEBEN
DESCANSAR PARA SEGUIR PELEANDO.**

Nacho Montero-Ríos Gil.

*Psicólogo Clínico. Psicoterapeuta Reichiano (EsTeR),
Especialista en Reeducación Corporal Funcional – RCF-*

Actuar sobre el cuerpo y con el cuerpo mediante herramientas sutiles para trabajar la motilidad muscular y articular desde una quietud dinámica.

De esta manera, lentamente sin movimientos bruscos permitir que el cuerpo se exprese mediante su lenguaje, la sensación.

Conocer los límites internos a nivel muscular y la presencia de nuestros encogimientos y acortamientos musculares fruto en la mayoría de los casos de esta interacción que mantenemos con el mundo que nos rodea y desde donde o a veces a pesar de, tratamos de activar nuestros procesos de crecimiento individual.

Cuidar el cuerpo físico para que respire, suelte sus inercias y flexibilice su desgaste. Seguir creciendo con todo, madurando sin dejarnos, sin endurecernos, sin maltratarnos y seguir ayudando a otros en sus procesos, al igual que nosotros/as fuimos acompañados/as, sin olvidarnos del precio de nuestro esfuerzo.

En este Taller se aprende a entender el cuerpo y dejarle hablar su lenguaje y junto con él flexibilizar sus acortamientos.

La metodología a utilizar viene de la RCF la cual es un Enfoque corporal que nace de la simbiosis entre la biomecánica de Françoise Mezieres y el Paradigma Reichiano de Wilhem Reich. Más información sobre RCF ver, www.terapeutascorporales.com

Material con el que se trabaja: Palos, Pelotas amarillas, Pelotas de tenis, Pelotas de corcho.

Material que se precisa: Ropa muy cómoda. Sala con luz y despejada. Mantas.

Nº de personas que podrían asistir: Max. 15.

SALTANDO LAS OLAS

Maria Montero-Rios

Ed OB STARE

La complejidad de nuestra especie nos otorga un doble proceso de gestación, por el primero nos construiremos, por el segundo nos Humanizamos. Y, siendo el proceso de gestación del ser humano, tras haber sido parido, un hecho tan desmesuradamente complejo como coherente, nos lleva a sentir que en muchos aspectos se nos escapa, igual que el vasto mar lleno de vida riqueza y movimiento. Estas páginas pretenden llegar a ser un intento de aproximación en la comprensión.

La persona se desarrolla a través de un sendero que supone cambios existenciales cualitativos, pues de ellos surgen nuevas realidades. Estar junto a los niños, supondrá resolver una serie de cuestiones, lo que significa tomar posición.

Por ello, conocer un poco más a fondo la lógica con que nos hacemos, puede servir para hacer que nuestra actitud sea más funcional. Y también más conscientes de sus repercusiones, ya que si bien algunas de nuestras conductas, desde la óptica de los que ya crecimos, pueden parecer poco relevantes, en ellos, un poco más abajo, llegan a tener un impacto mayor del que incluso pretendíamos. Los adultos tendemos a menospreciar los miedos y las necesidades de los niños porque las enfocamos desde la propia perspectiva y nos cuesta colocarnos en el otro lado, para mirarlas desde la mirada del niño.

En mi opinión estas hojas se dejan leer dando vueltas, no tienen un ritmo impuesto, permiten bailar al que yo ofrezco, o al que cada cual se invente. En ellas se consideran una serie de temas que me parecen importantes para encontrar la forma de estar y tratar con niños y niñas mientras van creciendo.

Por hablar de una relación, a veces el discurso parte desde el adulto, otras, en cambio se aproxima a la manera en que piensan y sienten ellos, con el fin de tener más de un punto de vista y captar la realidad de forma más global.

Para no desanimar, lo mejor será saber que no hay recetas que sirvan siempre pues cada niño o niña, cada edad, cada situación y cada familia son

diferentes. Como la puerta que alguna vez me permitió pasar a entender un poco mejor y a resolver con más acierto, ofrezco lo que tengo, que es mi forma (la presto para que pueda ser usada y cambiada, pues no tiene interés en permanecer intacta), pero no la doy. Cada cual tendrá que encontrar la suya, y para hacerlo, consecuentemente, agacharse un poco a ver la realidad de los pequeños.

Creo que sólo a través de la experiencia directa, del riesgo que supone la espontaneidad, del vencer el temor a equivocarse, y especialmente del vencerlo no de cualquier modo sino cada vez mejor preparados, más desde el conocimiento, nos será posible a los adultos superar la gran paradoja por la cual llegamos a sentirnos tan inútiles e incapaces de atender “nuestros más íntimos asuntos”. Debemos aprender a ser padres, al igual que aprendemos a comer, a dormir, a jugar, a vivir o a morir. Institucionalizamos la educación sexual, la educación para la paz y la educación para la convivencia o la solidaridad, en un intento de lograr aprender a ser humanos. ¡Como si todo eso no lo fuésemos, no nos perteneciese por derecho!

¿Por dónde entramos en este laberinto que encierra seres con un espantoso vacío de bagaje existencial? ¿Dónde se encuentra la salida para volver a lo que nos es propio? ¿A donde iremos lejos de uno mismo? Este andar perdido, esta sensación de no ser, este dolor de quien se siente fuera de uno, es algo que nos acompaña y que muchas veces nos hunde en la resignación de quien ya no espera cambiar. Esta soledad y desilusión es también una verdad que conozco y de la que profundamente me lamento. La vi en la mirada confusa e impotente de los padres, en el desespero de los maestros, en los ojos tristes de los niños, en la apatía del adolescente, en los rabiosos golpes sobre el diván de terapia. Y, llegó a ser el farolillo rojo por el que me fui metiendo en estas olas.

Hablamos de la Vida como una carrera de obstáculos, la afrontamos casi con la misma actitud con que miramos de reojo esa valla rígida e inamovible, cruzada en el camino, que sólo puede ser saltada de carrerilla y estirando bien las piernas. Nos miramos pensando si estaremos en forma, suficientemente preparados, si seremos lo bastante duros como para resistir o sucumbiremos. Sabemos que detrás vienen empujando y que no podemos permitirnos el lujo de la equivocación.

Apenas se nos ocurre pensar que esta forma de ver las cosas sea un gran error, que la Vida tal vez se parezca más al mar, que los obstáculos sean más bien como sus olas. Las vemos gigantes alzar sus crestas o tenues y delicadas rozar la orilla, tan fuertes que nos arrastran a empujones o suaves como una caricia por la espalda. Aparecen ante nosotros siempre cambiantes, sensibles a los vientos y a las estaciones. Símbolo del movimiento de la plasticidad, versátil en sus formas y en su color. Viéndolas venir sabemos que algunas las pasaremos por arriba y otras buceando, que algunas nos regalarán la sensación de la cabeza al aire y el cuerpo flojo, mientras otras nos llenarán de sal y escocerán los ojos. Pues, como dice Maestretta: "Las olas, son como los problemas: a veces uno los libra saltando, a veces hay que hundirse en ellos tomarlos por abajo para salir bien librado y, a veces, es imposible evitar la revolcada"

Gilet invierno 2002

CAMINOS

Maria Montero-Ríos Gil

*Psicóloga Clínica, Pedagoga, Especialista en Audio-Psico-Fonología,
Docente y Trainer de la Escuela Española de Terapia Reichiana,
Terapeuta en el Campo de la Educación, Orientación y dificultades emocionales.*

Margarita Gorostegui Arriero

Artista Plástica, Coordinadora de talleres de Expresión

Quien camina interacciona con el medio, forma parte del entorno y se integra en el paisaje.

Explorar lenguajes plásticos como vía de adentrarse en la diferenciación de las distintas etapas de la vida y que cada cual represente los procesos de crecimiento a traves de la construcción y marcando las huellas de sus pasos encontrando claves vitales y simples que nos permitan un encuentro con los caminos.

Lo no verbal, lo plástico, lo creativo lo artístico los aspectos de nuestra vivaque a menudo quedan marcados en nuestras dinámicas es una manera de reforzar la memoria.

Proponemos esta experiencia desde la mediación plástica a partir de la elaboración de un collage colectivo que represente los diferentes procesos utilizando materiales de reciclado, telas, papel, cuerda, construyendo así un relato sugerido por huellas, nudos, cortes, alegrías.

LA MIRADA DESDE LA OSCURIDAD NOS INVITA “TRÁNSITO EN PENUMBRA. MIRADAS”

Iván de la Fuente. Fotógrafo

Feli Estévez Método Cos Art / Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento

A veces basta una Mirada.

No importa el itinerario, el transporte, el destino: importa la compañía y el paisaje. Importa lo que hay por descubrir...

Adentrándome en la Oscuridad encuentro una Mirada de luz que me permite ver tal cual es, tal cual soy, y salir de Ella crecido.

A veces llega hasta nosotros alguien que nos despierta el Deseo y nos propone un Viaje.

A salir de los caminos habituales e iniciar este tránsito desde lo cotidiano hacia ese lugar oscuro donde podremos desprendernos del óxido que nos cubre, acumulado a lo largo del tiempo.

¿Qué podremos ver?

La oscuridad no hace demasiadas concesiones: en la oscuridad o se entra o se entra. Tenemos la Mirada y la Palabra.

Mirada y Palabra. Nombrar lo que veo. Mirar lo que nombro... Se hace camino al hablar...

¿Qué podremos ver?

Habrá que entrar. Y salir de ella crecidos. Y luego contarnos el viaje. Compartir.

¿Quedamos a la vuelta?

Como transporte, utilizaremos el soporte fotográfico, la escritura; el Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento, de Fedora Aberastury y el Método Cos Art de Yiya Díaz que proponen un camino de trabajo corporal consciente, a través de los canales y centros de energía psicofísicos.

El “Tránsito en penumbra” propuesto permanecerá a disposición de los participantes en el Symposium desde el Jueves hasta el Domingo, aunque habrá un tiempo y un espacio concreto para quienes deseen compartir la experiencia.

DE LA VOLUNTAD IMPUESTA A LA VOLUNTAD CREADORA

Susana Volosín

En nuestra sociedad occidental muchos factores han influido en la dificultad del desarrollo de sujetos libres y auténticos, entre ellos la estricta moral judeo cristiana. Freud ha creado el concepto del super yo como representante interno de esa cultura a través de los padres. Ha investigado la función nociva de un super yo castrador, rígido y destructivo para la persona inspirado en el estudio de la melancolía. Se ha estudiado poco la importancia de un super yo sano, tal como el autor lo menciona en su artículo sobre el humor. Considero su valor en los actos creativos dándole una mirada ampliada al concepto de la sublimación.

FINALIDAD

Detectar los aspectos que boicotean el crecimiento y hacer conciente y desarrollar aquellos que permiten la emergencia de un sujeto con una voluntad creadora en su vida personal, grupal y social.

TÉCNICAS

Danza Teatro, Psicodrama con máscaras.

RESEÑA DE LIBRO

"**LAS RELACIONES DE PODER**"

Autor: Pablo Población

Edición: Editorial Fundamentos, Madrid 2005

Reseñador: Francisco del Olmo. Director Médico Clínica San Miguel

Tras una dilatada carrera como autor teatral, médico, psiquiatra, psicoterapeuta, terapeuta de grupo, psicodramatista, humanista, el doctor Población ha vuelto del revés la lámpara flexo de su curiosidad y la ha dirigido desde el mundo que le rodea, hacía sí mismo, su experiencia, reflexión, su biblioteca y su mesa de despacho.

El libro que resenamos, "Las relaciones de poder" (Editorial Fundamentos, 2005) es una obra enganosamente breve, de doscientas y pico páginas. Para comenzar, ofrece una reflexión sobre una paradoja: el escaso poder que parecen tener los mecanismos de poder en las diferentes construcciones teóricas y clínicas. Salvo en la literatura política y sociológica por un lado, y en la de terapia familiar por otro, no existen muchos antecedentes sobre este tema en psicología o antropología. Para cubrir este hueco, esta obra trata de dilucidar los mecanismos del poder en psicopatología y microsociopatología, las consecuencias de las disfunciones del uso del poder en los sistemas individuales y psicosociales, y el desarrollo de un esquema comprensivo que permita la intervención psicoterapéutica y socioterapéutica en dichos sistemas.

A través de la elucidación de los mecanismos del poder en los campos evolutivos, intrapsíquicos, interpersonales y sociales, Pablo Población nos muestra un lúcido recorrido por caminos poco trillados como la relación del poder con la vida cotidiana y los instintos primarios, y nos provee de una incisiva herramienta de análisis de la psicopatología individual (especialmente de los mecanismos narcisistas y paranoides), de pareja, grupos e instituciones. Por último, como buen clínico, no desaprovecha la ocasión para utilizar esta comprensión en psicoterapia.

Hay dos tesis que recorren el libro y que a mi entender son centrales. En primer lugar, la definición del poder como un conjunto de sentimientos, actitudes y conductas intrínsecamente patógenético y disfuncional a distintos niveles

psicosociales, y que se distingue de otros constructos previos que no logran dar la misma cuenta de los trastornos relacionados. A nivel antropológico, por un lado, establece una distinción con conceptos con los que frecuentemente se confunde, como competitividad y autoridad, siendo el poder definido como la corrupción de aquéllos. A nivel psicodinámico, el poder se distingue de la noción analítica de eros, en cuanto explica mejor el núcleo de la psicopatología de la exigencia y la soberbia. A nivel intersíquico, los tipos relacionales incluidos en el "círculo del poder" (dominio y sumisión), explican mejor dinámicas interpersonales alteradas que las habituales relaciones télicas o "círculo del amor" (aceptación o rechazo), lo que identifica en cierta manera el binomio amor-poder con salud-enfermedad.

La segunda tesis corresponde a la circularidad de los mecanismos del poder, concepto que el autor, en una brillante disquisición cultural y mitológica sobre el arquetipo del diablo denomina círculo luciferino, que le permite conectar los sentimientos de soberbia ("rebelión contra Dios") y de victimismo ("caída a los infiernos"), lo que amplía la visión psicoanalítica de narcisismo y paranoia más allá de mecanismos instintivos, aproximándose así a autores injustamente olvidados como Adler, y sus correspondientes conceptos de "ansia de poder" y "complejo de inferioridad", y cuya obra permitió la revisión humanista de los proponentes de la Psicología del Yo, como Horney, Sullivan o Fromm.

La aplicación a sistemas más amplios de dicha dinámica circular del poder también enriquece el análisis de disfunciones relacionales englobadas en la bipolaridad de dominio - sumisión o "poder desde arriba" versus "poder desde abajo", circularidad ya enunciada por Bateson. Como es sabido, el estudio de los fenómenos de maltrato familiar llevó a algunos terapeutas familiares como Selvini, a discutir dicha hipótesis, proponiendo una relación lineal de poder en dichos casos, y denunciando el peligro de que un análisis apriori culpabilizara a las víctimas. A pesar de que Población enumera distintas fuentes lineales de violencia de género, el que firma echa de menos un análisis más amplio del famoso debate.

Este libro es la continuación de un proceso creador del autor. En los últimos años, ya habíamos visto de su mano libros sobre psicoterapia de grupo y psicodrama, sobre el juego en terapia, técnicas psicodramáticas o role-playing

pedagógico, escritos por él mismo o en colaboración con Elisa López Barbera, y que destilaban experiencia clínica, reflexión y sensibilidad técnica.

Sin embargo, este libro es distinto y difícil de clasificar. Habla sobre psicopatología aunque se eleva sobre manuales clasificatorios al uso. Propone las bases de una psicoterapia más allá de recetarios protocolizados en boga. Discute sobre antropología de una manera clara, usando la psicología como un instrumento conceptual para el estudio de la cultura, apartándose de artificios deconstruccionistas, derridianos. Para comprender esta obra habría, en fin, que establecer dos cosas. Primero, y como se ha dicho, es una obra escrita tras una vida de clínica, docencia, lectura y reflexión. Segundo, y como postulado, que se enmarca en una tradición humanista de la psiquiatría, siguiendo a autores como Ey, Castilla del Pino y Moreno.

Es este último autor un leit motiv del libro, no sólo por el uso conceptual y técnico de las ideas del creador del psicodrama y la sociometría sino por la adherencia consecuente con su grito de "ser moreniano es no ser moreniano", como una declamación de libertad epistemológica, que sobrevuela escuelas, aprovechando de ellas los destellos de realidad clínica que cada una refleja.

Francisco del Olmo. Psiquiatra. Director Médico Clínica San Miguel

¿Como presentar originales al Boletín de la SEPTG?

¡No os quedéis mirando hacia arriba y pensando que ya han llegado las normas! Simplemente os hago unas cuantas recomendaciones que facilitarán mi trabajo y el de los próximos vocales de prensa.

- 1.- Los trabajos deben mandarse tanto en soporte de papel (1 copia es suficiente) como en soporte informático (diskette3 1/2). Podéis utilizar cualquier procesador de textos, siempre que se especifique el programa utilizado y si utilizáis PC o Macintosh. Imprescindible adjuntar dirección de correo electrónico
- 2.- Los gráficos, tablas, etc. deberán separarse del texto original, e incluirse en un fichero aparte. Para los gráficos cualquier programa que pueda guardarlos en formato .tif es útil.
- 3.- Los trabajos deben remitirse a:

Manuel Mateos <mmateosa@intersep.org>

- 4.- Recomendamos que los originales incluyan un breve resumen del artículo (100 palabras aproximadamente) y una lista de palabras clave en inglés y castellano. Y que las referencias bibliográficas cumplan las normas de la A.P.A. (para ir cumpliendo las normas de presentación internacionales si queremos que la revista se incluya en catálogos como el Psychological abstracts).
- 5.- El Vocal de prensa no acepta responsabilidad alguna sobre el contenido de los trabajos publicados o las opiniones de sus autores.
- 6.- Nos reservamos el derecho de consultar con otros miembros de la SEPTG sobre los trabajos recibidos. Los comentarios recibidos serán remitidos a los autores previamente a la publicación para ser debidamente contrastados. La finalidad no es tanto establecer un sistema de “censores” sino abrir el diálogo por escrito.
- 7.- Podéis colaborar en el Boletín en cualquiera de sus secciones enviando: artículos, cartas, comentarios y sugerencias, reseñas de libros, reseñas de actividades que estéis realizando, informaciones sobre otras asociaciones de las que seáis miembros, etc...

**SOCIEDAD ESPAÑOLA
DE PSICOTERAPIA Y TÉCNICAS DE GRUPO**

Secretaría

Nombre y apellidos

.....

Nacionalidad

Grado académico y Profesión

Domicilio actual: Calle o plaza

.....

Ciudad Código Postal

Teléfono Fax

E-mail

Provincia o Comunidad Autónoma

SOLICITUD DE SUBSCRIPCION AL BOLETIN DE LA SEPTG

Mandar este impreso junto con el comprobante de ingreso de la cantidad ingresada (18 al 1boletín anual) en concepto: suscripción de boletín en la cuenta de la SEPTG (**La Caixa cuenta n°**) a:

Amparo Camino Urrutia Imirizaldu

o rellenar el impreso de domiciliación bancaria.

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PSICOTERAPIA Y
TÉCNICAS DE GRUPO**

Sr. Tesorero de la S.E.P.T.G.

Muy Sr. mío:

Tengo el gusto de comunicarle 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 suscripción al Boletín, 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
Teléfono

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PSICOTERAPIA Y
TÉCNICAS DE GRUPO**

Sr. Director de (Banco o Caja de Ahorros)

Muy Sr. mío:

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 suscripción al Boletín, 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

Teléfono

SOLICITUD DE ADMISIÓN 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

.....

Ciudad Código Postal

Teléfono Fax

E-mail

Provincia o Comunidad Autónoma

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 (se adjunta).
3. Autorización para el cobro de la cuota anual a través de Banco o Caja de Ahorros (se adjunta).
4. Nombre de los tres Socios Presentadores.

Fecha:

Firmas de los Socios Presentadores

Firma del Solicitante

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PSICOTERAPIA Y TÉCNICAS DE GRUPO

Sr. Tesorero de la S.E.P.T.G.

Muy Sr. mío:

Tengo el gusto de comunicarle 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

Teléfono

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PSICOTERAPIA
Y TÉCNICAS DE GRUPO**

Sr. Director de (Banco o Caja de Ahorros)

Muy Sr. mío:

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
Teléfono

Para el Banco o Caja de Ahorros