

Boletín
Sociedad Española de
Psicoterapia
y Técnicas de
Grupo

Nº19

Nº19

D i c i e m b r e 2 0 0 1

Edita: Sociedad Española de Psicoterapia y Técnicas de Grupo
Diseño Gráfico: M^a José del Rey
Impresión: MAES. Turó de Monterols, 1. 08006- Barcelona

Deposito Legal: B-5621-1991
ISSN 1133-1593

Indice

Editorial	5
XXVIII Symposium de la SEPTG. Donostia Mayo 2001	
• Genero y Violencia Invisible en las organizaciones universitarias <i>Ana Guil Bozal, Blanca González Gabaldón.....</i>	9
• Relación entre violencia intra e intergrupál <i>Sabino Ayestarán.....</i>	33
• Psicofisiología del estrés. Tensión, Violencia y Agresividad Autodestructiva <i>Antonio Núñez Partido.....</i>	53
• El Miedo, la Proyección Paranoide y la Violencia en los Grupos de pacientes en crisis. <i>Dr. José Manuel Martínez Rodríguez.....</i>	89
• Congreso Nacional de la Asociación Psicoanalítica Mexicana Grupo Mamut: su formación, desarrollo y aplicaciones. <i>Morelia, Michoacán, José Luis Gonzalez, Rosa Döring, Jorge Margolis.....</i>	103
• Acerca de los talleres, para el cambio de vida realizados en los campamentos de exguerrilleros en Guatemala durante los meses de marzo y abril de 1997. <i>Jorge Margolis.....</i>	113
• Experiencia pedagógica en centro de acogida para mujeres con menores en situación de violencia doméstica o emergencia social <i>Gisela Masip Calavera.....</i>	121
• Trabajando con la Agresividad <i>Mercè Martínez Torres Alumnos de la asignatura «Processos Psicològics Bàsics» Educación Social.....</i>	125
• Trastornos Alimentarios: Anorexia y Bulimia como Autoagresión <i>Magda de la Maza Peiró, Ana Armengol Balaguer, Laura Pons Xandri, Meritxell Mas Artés, Carolina Díaz Sánchez.....</i>	155
• Violencia doméstica <i>Cristina Blanco Ferrero, Mireia Gallego Córdoba, Susana Farré Acirón, Javier Villarejo Rodríguez.....</i>	165
• Infància i Violència <i>Samuel Alonso Ordás, M^a Jesús Feixa Molinos, Xènia Planas Sambro, Isabel Planas Viñas, Lena Pons Orfila.....</i>	171
• Violencia: Su Objetivo los Niños <i>Montse Castillo, Berta Calvo, Verónica Bello, Rosa M^a Carneros, Elena Franco.....</i>	177
• Els Prejudicis com a Causa de Violència <i>Maria Canet, Yolanda Gracia, Núria Olivella, Júdit Bagó, Jordi Rodríguez.....</i>	183
• Cuando el Trabajo Resulta Peligroso <i>Maite Bracamonte Sánchez, M^a Gloria Fontán Casas, Mercè Garriga Joasà, Roser Moreno Duaigües, Noelia Penella Amado.....</i>	187
• Violencia en las Aulas <i>Silvia Buil Úbeda, M^aVega Campos Sánchez, Susana Domínguez Fresno, Roger Izquierdo Juando, Sonia López Santín, Alba Villanueva Beltrán.....</i>	195

Cuando todavía no se han apagado los ecos del simposium de Donostia, nuestra sociedad, nuestra querida S.E.P.T.G. ya se encamina con presteza a su próximo encuentro que tendrá lugar en la bellísima isla de Mallorca. Este boletín refleja de manera bastante precisa, cual si de un fantástico escenario se tratase, esta transición, este proceso, que oscila entre el lento extinguirse de las luces al finalizar una representación (Donostia) y el incesante trasiego y alegre bullicio que provoca la preparación y el estreno de una nueva obra (Mallorca).

En las páginas que siguen aparecen publicados el resto de los trabajos que se presentaron en San Sebastián y que por una u otra razón no pudieron incluirse en el número anterior. Sorprende a la vez que maravilla el comprobar la cantidad y calidad de los mismos. Así pues, la mayoría de las páginas de este boletín están dedicadas al symposium de Donostia. De este modo, se completa un proceso que restaba inacabado.

Además de las secciones habituales cabe destacar las emotivas líneas de Víctor de Dios dedicadas a Antonio Amaya del Rosal miembro fundador de la S.E.P.T.G. fallecido hace un tiempo y la presentación del Foro Virtual de la S.E.P.T.G. que, como su mismo nombre indica, es un intento de abrir un espacio de comunicación virtual permanente dentro de la página web de la sociedad (www.septg.org). Es sin duda un paso más en la línea de consolidar uno de los objetivos que la S.E.P.T.G. fiel a su tradición, ha mantenido constante a lo largo de los años. Objetivo que no podía ser otro que el de ir abriendo espacios para el diálogo, vías para que la comunicación sea factible, pueda materializarse. En este empeño estamos desde siempre...y espero que lo sigamos estando.

Pere Mir

• La Violencia Contra les Dones Javier Alonso, Marta Martínez, Silvia Pérez, Franciana Saez, Esther Sorribas, Mireia Zambrano.....	201
• La Fe con Sangre Entra M ^{ra} Soledad Blanco, Alberto Lopera, Atteneri Ojeda, Mónica Villarte, Marga Zambrano.....	207
• El Maltrato Infantil Núria Farran Prat, Yolanda Marco Sanz, Glòria Serrat Vinyes, Marta Torelló Ariño.....	213
• ¿Dónde Percibes la Violencia? Eulàlia Acuña Salazar, Noelia Martín Domínguez, Hèctor Iburo Otero, Albert Yedra Cardona, Esther Romera Díaz.....	217

Noticias del XXVIII Symposium de la SEPTG. Donostia Mayo 2001

• Queridos colegas y amigos. Montse Fornós.....	227
• A la Junta Directiva de la SEPTG y Comité Organizador del Symposium de San Sebastian Juan Campos.....	233
• Encuentro en Girona Maite Pi, Neus Moragas, Rosa Sellarès.....	235
• Taller Zona Este en Villablanca Mercedes Hidalgo.....	253
• La Concha y la Violencia en el círculo Mercedes Hidalgo.....	259

Artículos

• Paseo por el horror. Auschwitz, 4 de Mayo de 2001 Ma. Teresa Pi Ordóñez.....	263
---	-----

XXIX Symposium SEPTG Mallorca

• Aportaciones Grupales a los nuevos Retos. Merce Martínez.....	269
--	-----

Noticias de la SEPTG

• Querid@s compañera@s: Mercedes Hidalgo.....	279
• Reunión Vocalía Zona Este Mercedes Hidalgo.....	281
• Presentación Foro Virtual Pere Mir, Maite Pi, Joan Campos.....	283
• Grupos y Torres Gregorio Armañanzas Ros.....	289
• Construyendo Puentes Mercedes Hidalgo.....	293
• Necrológicas Antonio Amaya del Rosal ha muerto.....	295

Índice de revistas recibidas.....	299
-----------------------------------	-----

Normas de presentación.....	309
-----------------------------	-----

The image features a vertical split design. The left half is white, and the right half is dark grey. A large, stylized, organic shape, resembling a cell or a microorganism, is positioned in the center, spanning both halves. The shape has a complex internal structure with various shades of grey and white, giving it a textured, almost cellular appearance. The overall composition is minimalist and modern.

XXVIII Symposium de la SEPTG: Violencia y agresividad en los grupos
Donostia, Mayo 2001

Genero y Violencia Invisible

en las organizaciones universitarias

Prof. Dra. Ana Guil Bozal¹

Prof. Dra. Blanca González Gabaldón

*Departamento de Psicología Social
Universidad de Sevilla*

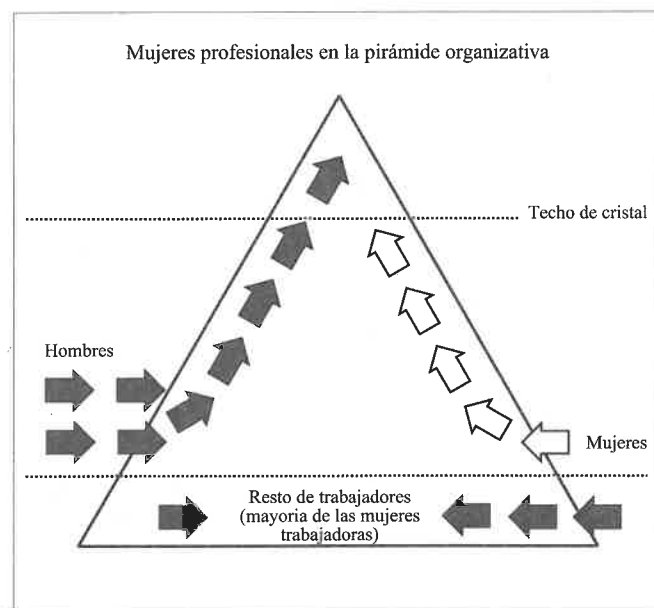
Resumen: El acceso a altos cargos y puestos de responsabilidad públicos, continúa siendo un handicap para las mujeres, pese a su cada vez mayor formación, que llega incluso a superar en resultados académicos a los varones. Es el llamado techo de cristal que mantiene a ras de suelo, en los puestos mas bajos y de menor consideración social del escalafón, a las mujeres. El presente trabajo es un estudio piloto que se planteó inicialmente con el objetivo de analizar -mediante grupos de discusión con profesoras universitarias- una situación concreta, los consejos de departamento universitarios, órganos colegiados de gobierno de los mismos y por tanto, lugares privilegiados para facilitar o dificultar la promoción de las mujeres en la universidad, sea cual fuere su especialidad. Si bien posteriormente, los resultados aluden a ámbitos mas amplios que los propios consejos de departamento. Previamente efectuamos un análisis comparativo entre datos cuantitativos de varones y mujeres: egresad@s, doctorand@s, doctor@s, categorías y cargos del profesorado; e igualmente contabilizamos el uso de la palabra del profesorado de ambos sexos, durante la celebración de los consejos. Los resultados finales confirman la violencia invisible a la que se ven sometidas las mujeres, muchas veces simplemente por el hecho de insinuar que se sienten discriminadas en un mundo, el académico, en el que sigue imperando de manera solapada la secular cultura patriarcal, al haber tenido las mujeres posibilidad de acceso hace escasamente tres generaciones.

¹Nuestro agradecimiento al alumnado interno del departamento, al Vicerrectorado de Tercer Ciclo y Enseñanzas Propias y al Centro de Proceso de Datos de la Universidad de Sevilla, por su colaboración en la recogida de datos. Y especialmente hemos de agradecer su colaboración a las profesoras que, de forma anónima y voluntaria, accedieron a formar parte de nuestros grupos de discusión.

El orden de la publicación de los artículos corresponde, en la medida de lo posible, al establecido en el programa del XXVIII Symposium de la SEPTG.

1. Introducción

En los últimos años, se ha generalizado la participación de las mujeres en casi todos los ámbitos públicos de actuación, iniciándose con ello el final de la tradicional segregación que nos limitaba exclusivamente al ámbito privado. Pese a ello, el acceso a los puestos de toma de decisiones sigue siendo patrimonio casi exclusivo de los varones. Los datos demuestran que ello no se debe a su menor preparación, al contrario, en muchos casos superan en calificaciones a los varones. Este desfase entre preparación y ocupación de altos cargos por mujeres, indica la existencia de barreras invisibles que les impiden acceder a puestos de mayor categoría, dejándolas literalmente pegadas al suelo, mientras sus compañeros ascienden en el escalafón, por lo tanto en sueldo y poder. "Así, muchas mujeres profesionales cualificadas, competentes y con la decisión suficiente como para optar a puestos directivos de alto nivel ven interrumpido su ascenso profesional por este tipo de obstáculos artificiales basados en estructuras de promoción profesional poco transparentes, discriminatorias y desiguales" (Instituto de la Mujer, 1999) (Fig.1)



2. Objetivo y Metodología.

El presente trabajo se plantea como **estudio piloto**, con el objetivo general de **analizar la violencia de género invisible, que impide la promoción de las mujeres a puestos de responsabilidad en las organizaciones universitarias**. Concretamente hemos querido centrar nuestra atención en los Consejos de Departamentos Universitarios ya que, desde la entrada en vigor de la L.R.U., son éstos los órganos colegiados de gobierno de los mismos y por tanto, espacios privilegiados para la toma de decisiones desde los que poder facilitar o dificultar la promoción de las mujeres en la universidad, sea cual fuere su especialidad. Si bien a lo largo del desarrollo del trabajo, los resultados aluden a ámbitos mas amplios que los propios consejos.

En una primera fase hemos analizado **datos cuantitativos** de la Universidad Hispalense de Sevilla en el curso 2000-2001. Por una parte respecto al porcentaje de titulados y las categorías y cargos del profesorado de uno y otro sexo. Y por otra, efectuando una primera contabilización del tiempo que utilizan profesores y profesoras en el uso de la palabra durante la celebración de los consejos.

En una **segunda fase** obtuvimos **datos cualitativos** mediante **grupos de discusión** con profesoras de la misma universidad.

3. Resultados

3.1. Datos Cuantitativos: La Violencia en Cifras

3.1.1. Porcentajes de Alumnado y Profesorado por Categorías

A primera vista, nadie podría pensar que en las universidades existen discriminaciones sexistas a juzgar por el número de alumnas y alumnos que en ella cursan sus estudios. De hecho en la Universidad Hispalense de Sevilla, en la actualidad terminan sus estudios de primer y segundo ciclo más chicas (58%) que chicos (42%). Sin embargo si analizamos el tercer ciclo observamos curiosamente que ya no son mayoría, disminuyendo su porcentaje a medida que se sube de nivel. Justo lo contrario que sus compañeros varones, a medida que se sube de nivel, aumentan sus porcentajes hasta alcanzar la mayoría (Fig.2).

De manera análoga ocurre si comparamos alumnado con profesorado (Fig.3). Las mujeres universitarias son mayoría entre

el alumnado, pero los hombres lo son en los niveles con más capacidad de decisión, es decir, entre el profesorado.

Fig.2

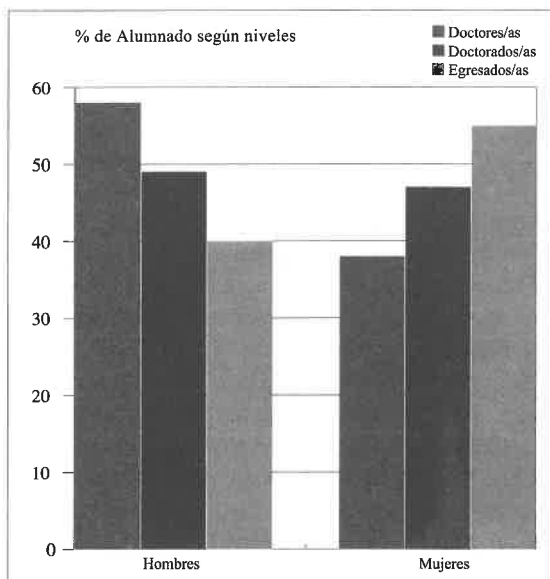
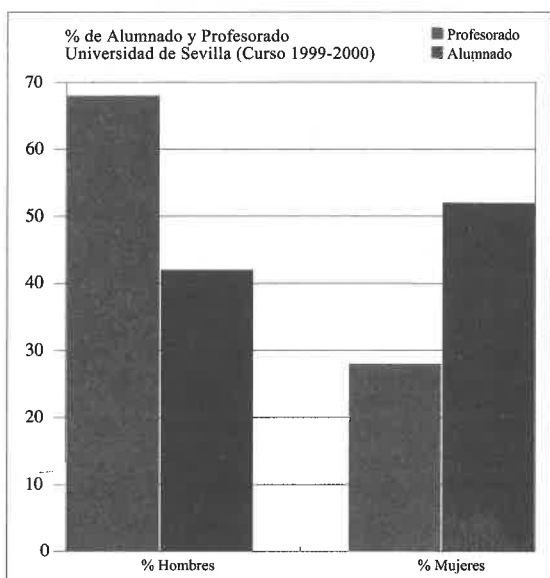


Fig.3



Continuando con el profesorado, las mujeres de la Universidad de Sevilla son tan sólo el 30% del total (Fig.4). Pero su distribución por los distintos niveles docentes no es en absoluto proporcional a su grado de participación. En una primera

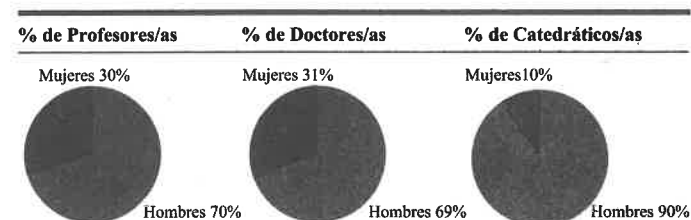


Fig.4

Fig.5

Fig.6

interpretación, podría pensarse que los menores porcentajes de profesoras en las categorías de mayor prestigio y sueldo, se deben a su menor preparación ya que las mujeres nos hemos incorporado a la Universidad hace escasamente tres generaciones. Sin embargo, si contemplamos los porcentajes de profesoras que han obtenido el grado académico máximo de doctor (en los títulos aún no aparece la palabra doctora), requerido para ocupar los puestos de mayor responsabilidad (Fig.5), observamos que no sólo se mantienen los porcentajes relativos al número de mujeres docentes universitarias, sino que incluso los superan ligeramente respecto al de sus colegas varones. Si bien esto no se refleja, a la hora de obtener cátedras (Fig.6), como puede apreciarse en los anteriores gráficos comparativos.

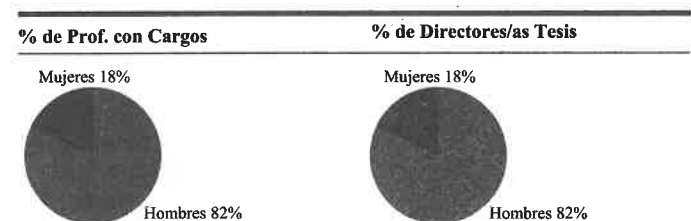
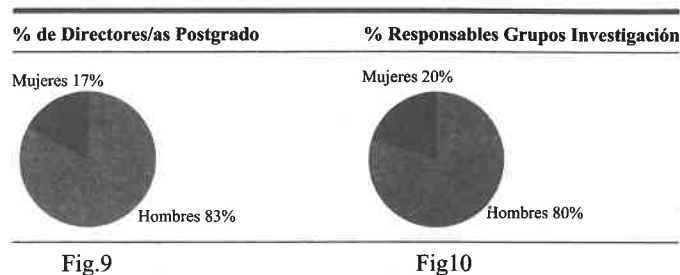


Fig.7

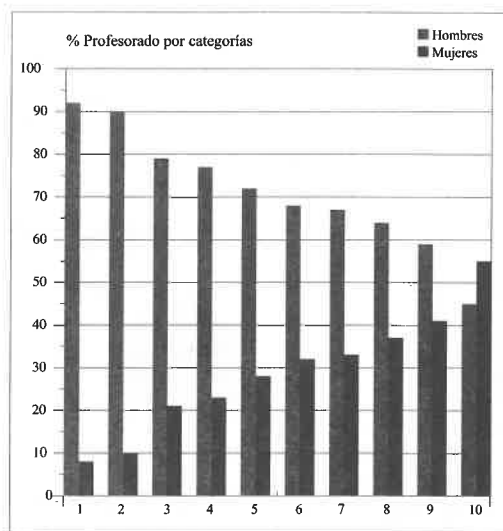
Fig.8

Algo similar sucede con el profesorado que ocupa cargos (Fig.7), dirige tesis (Fig.8), cursos de Postgrado (Fig.9) o es responsable de Grupos de Investigación (Fig.10). Aunque éste último hecho,



no depende de la Universidad, ni se decide por tanto en los consejos de departamento; depende de la Dirección General de Universidades de la Junta de Andalucía, organismo en el que, a juzgar por los datos, cabría otra investigación paralela sobre techos de cristal para las mujeres, si bien es cierto que para crear un grupo de investigación, es necesario contar con cierta red de apoyo en la propia universidad y esto, como veremos en el análisis cualitativo, no es fácil para las profesoras. En todos estos puestos es imprescindible ser doctor/a, salvo en algunos cargos en que no obstante se considera algo conveniente. Lo que si es común a todos ellos, es la posibilidad de obtener un sobre sueldo,

Fig.11



1 Eméritos. 2 Cated.Fac. 3 Cargos. 4 Otros. 5 Cated.EU. 6 Prof.As. 7 Titul.Fac. 8 Ay F. 9 Titul. EU. 10 Ay EU

directamente o a través de los tramos de investigación. Se puede observar claramente cómo los porcentajes de mujeres que ocupan puestos de responsabilidad son muy inferiores al 31% de doctoras universitarias. Porque la dura realidad es que la mayoría de las profesoras universitarias, independientemente de su preparación, se agrupan en los niveles mas bajos del escalafón, como se aprecia en el siguiente gráfico (Fig. 11) ordenado por porcentajes de mujeres, pero que mas bien parecería ordenado por categoría, prestigio, sueldo o cualquier otra situación de privilegio.

La tabla a continuación (Tabla 1), refleja a modo de resumen los porcentajes de mujeres en las distintos niveles de funcionariado docente universitario. Recordemos al analizarla, que las mujeres constituyen el 30% del total del profesorado y el 31 % del profesorado con titulación de doctor, requerida para todos los niveles (excepto para el inferior en que no es condición necesaria -el profesorado titular de escuela universitaria-, pese a lo cual, muchas de las mujeres que tienen esta categoría docente son doctoras). En todos los niveles se realiza el mismo trabajo, se cobra el mismo sueldo base y la misma cantidad en concepto de trienios acumulados. Sin embargo los distintos complementos -de destino, específico y por méritos docentes (este último automático para todo el profesorado cada 5 años) son distintos para cada nivel, de manera que entre el nivel inferior se cobra al mes aproximadamente 50.000 pts. menos que en los niveles intermedios y 150.000 pts. menos que en nivel superior. Este hecho queda igualmente reflejado en la tabla al comparar los porcentajes de disminución de salario por complementos en los distintos niveles, respecto al 100% de los que cobra un/una catedrático@ por el mismo concepto y los distintos valores que la Universidad aplica a cada dotación de plaza.

Prof. Numerario	Complementos	Valor de las dotaciones	% Hombres	% Mujeres
Cátedra Facultad	100%	6.935.252	90%	10%
Cátedra E.Univ.	68,75%	6.021.962	72%	28%
Titular Facultad	68,75%	5.326.340	67%	33%
Titular E.Univ.	52,22%	4.702.712	63%	37%

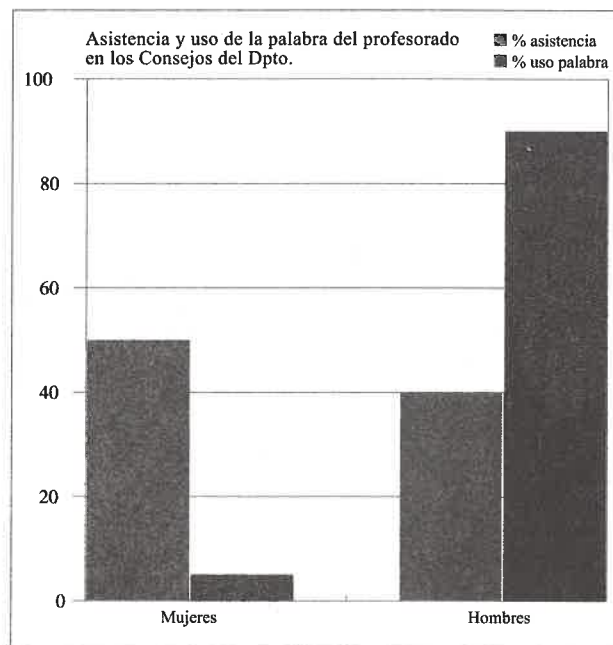
Tabla 1: Porcentajes de mujeres en los distintos niveles del funcionariado y sueldos correspondientes

La única excepción, como ya señalamos, entre el trabajo que se realiza en las distintas categorías, es que los titulares de E.U. no

necesariamente han de ser doctores y por lo tanto los que no lo son, no imparten cursos de doctorado ni pueden dirigir tesis. En general, éstas funciones diferenciales de los doctores, lejos de ser una carga son mas bien un privilegio, ya que se trabaja con grupos mucho más reducidos, siendo la dirección de tesis un elemento importante del curriculum a la hora de lograr que te reconozcan tramos de investigación, por los que además consigues un aumento extra en tus remuneraciones.

Como hemos visto anteriormente, son pocas las profesoras que dirigen tesis. Para ello, l@s doctorand@s bajo su tutela han de presentar un proyecto de tesis, que debe pasar por la comisión correspondiente (este hecho varia según el reglamento interno de cada departamento), para ser finalmente aprobado en el consejo de departamento. Es aquí donde se quedan en el tintero muchos buenos proyectos que no se adecuan a los criterios departamentales. Pero sobre éstas y similares barreras profundizaremos a continuación.

Fig.12



3.1.2. Porcentajes de Participación en los Consejos de Departamento

El gráfico contiguo (Fig.12), muestra la media de asistencia y uso de la palabra de profesoras y profesores, a lo largo de seis consejos de departamento universitarios. Ciertamente es un número reducido de consejos, en los que nos ha dado tiempo de contabilizar los datos para este estudio piloto. Hay que tener en cuenta que hay departamentos que sólo realizan 3 o 4 consejos por curso, puesto que los estatutos de la Universidad de Sevilla obligan tan sólo a realizar durante el periodo lectivo un consejo al trimestre. Pero pese a lo reducido del número de consejos en que tomamos medidas, los datos son asombrosos. Es evidente que las mujeres prácticamente no tienen voz en los consejos, que recordemos son los órganos colegiados de gobierno de los mismos, encargados por tanto de tomar decisiones sobre contratación y promoción del profesorado.

3.2. Datos Cualitativos: La Violencia en Palabras

Los datos obtenidos mediante grupos de discusión, se agrupan en torno a cinco grandes categorías que pasamos a describir.

3.2.1. Desigualdades, Barreras y Discriminaciones

- Muchos de los problemas detectados por las profesoras los achacan ellas mismas a tradiciones sociales difíciles, no ya de desterrar, sino incluso a veces de detectar por quien no las sufre directamente e incluso sufriendolas: *"tuve unos comienzos muy duros que me hicieron mucho daño, la situación en el departamento era de continua desvalorización de todas las mujeres, ahora me he dado cuenta"*, *"a la mujer se le exige muchísimo más"*.
- En principio no se interpretan como ataques de género sino personales: *"me sentía totalmente desvalorizada"*, *"una profesora con poca experiencia aún, decía no entenderme cuando me quejaba, pero el otro día me dijo: como te comprendo ahora"*.
- Podría pensarse que las dificultades en cierto modo las comparten con sus colegas varones novatos, sin embargo: *"siete alumnos míos, varones claro, están por encima de mí en el departamento, me parece terrible"* *"a casi todo profesional que hay en mi departamento en la actualidad, le he dado clase y muchos de ellos, casi todos varones, están ya por encima..."*
- Son barreras a veces encubiertas: *"es muy difícil captarlos porque al principio creía que había un cierto criterio y cuando te ponían unas trabas tú las superabas, pero cuando ya crees que puedes"*

seguir avanzando que todos somos iguales, te lo cambian y ahora lo anterior no vale y a partir de aquí son nuevas las barreras".

- Y otras veces mas claras: "el problema está... ¿tú como captas al alumnado de doctorado?", "un chaval con un buen expediente... que quiere trabajar conmigo, llega la votación y claro, ¡aunque tenga matrícula!, ese chaval no entra. Así ¿no van a ir a que les dirijan las tesis ellos?, yo se lo aconsejaría".

- Que se repiten constantemente: "gente que has captado de estudiante, lo has estado formando y llega la hora, bueno el chico éste ha sacado 3 matrículas en las asignaturas del departamento, yo propongo que entre en el departamento y ese año se cambia, ya no es por nota en las asignaturas del departamento sino por otros criterios, con lo cual cuando tu consigues superar el nivel cambian los criterios y ya vuelves a tener otra vez mas dudas. Entonces, no es que la gente no quiera hacer la tesis conmigo, al contrario, quieren, es que no puedes pagar a la gente y eso no pasa con los hombres. La materia prima ¿de dónde la sacas?", "en mi caso hasta me han hundido el grupo, o sea, de tener un grupo de investigación propio con mucho cuerpo, después de muchos años funcionado y haber unos reajustes de personas que han ido progresando en determinados momentos y hacer maniobras tales como anular una asignatura que puede tener salida para el grupo", "la estructura de un departamento, cuando se constituye ya democráticamente, no ha favorecido la promoción de la mujer".

- Algunas discriminatorias y violentas: "no te daban otra opción, o dabas todas las clases o no te renovaban el contrato", "te frenan porque quien te pone el tribunal tiene ya su candidato, o nos vamos a engañar entre nosotras ahora", "yo cuando he sentido verdaderamente que hay machismo en la Universidad es cuando me he visto en un problema y no se me ha dado el mismo trato que a un hombre... al final de mi mandato me agredió un profesor. Bueno, después de denunciarlo al rector ¿sabéis en lo que ha quedado? y con un testigo, en una incorrección a un superior, una falta leve... yo me digo: si esto le ocurre a un hombre ¿qué hubiera pasado? No, pero eso no se cree, los hombres lo primero que hacen es encubrirse"

- Barreras que trascienden lo profesional, e impiden muchas veces a la mujer que se empeña en sobrepasarlas realizarse en otras facetas, simplemente porque no puede abarcar mas: "las que tenemos grupos de investigación cómo estamos ¡¡¡reventadas!!!", "yo estoy segura que si fuera un hombre no tendría que luchar como estoy luchando"

3.2.2. Ausencia de Red de Apoyo.-

- Se detecta falta de respaldo: "nosotras no tenemos apoyo", "hay un tratamiento de género obviamente cuando dicen esas chicas...

se dedican a hacer tonterías... porque encima son mujeres ¿no?. Entonces confunden lo que es contenido con el tema de género, ahí se mezclan, no se si en otros campos pero están mezclados, entonces es fundamentalmente tema de contenido y tema de poder", "si se dieran mas facilidades...", "tienes que tener un circuito", "realmente el reconocimiento es menor", "en el departamento me han hecho sentir insegura, mal", "todas tenemos nuestros hijos, nuestra casa y llevamos un plus de trabajo que a lo mejor el hombre pues no lo tiene".

- Interesa el apoyo del alumnado: "el reconocimiento del alumnado si me ha preocupado siempre", "es maravilloso, una cosa que te da un poquito de ánimos"

- Nos silencian: "ni hablamos y no es que no hablemos, es que les da igual" "cuando hablamos no nos oyen, siguen hablando ellos, otras veces nos oyen pero como si nada, finalmente cuando por fin nos escuchan, hay que estar pendiente de que tomen nota de lo que dices en el acta y en el próximo consejo comprobar si se anotó y cómo se anota"

- Sobramos: "tengo tabaquismo... la ventana estaba abierta... temo resfriarme no me vayan a rematar para que no sufra... lo que quiere es mi despacho... cuando se adquiere un papel hay una demanda".

- Se constata que los varones sí tienen apoyo: "a un compañero de departamento todo el mundo le ayuda a que forme su grupo de investigación y que sea él el responsable, en cuanto tiene tres publicaciones..., a ver cuando a ti te sucede lo mismo".

- Los maridos a veces ayudan y otras no: "yo no tengo hijos, pero mis compañeras madres están apoyadas por sus maridos, los años de diferencia entre unas y otras experiencias se notan", "si con cuatro hijos yo digo, oye que quiero sacar la cátedra, mi marido dirá lo siento mucho pero..."

- Existen dudas por falta de contraste: "llevo ya mas años dentro de la Universidad que fuera...nunca me lo he planteado como algo competitivo...sino para crecer... he ayudado a cantidad de personas siempre que he podido... me he dado cuenta de que sinceramente he estado haciendo el gilipollas. Esa es la realidad ¿no?".

- Y pese a ello se mantiene la auto imagen positiva: "tenemos que hacer de superwoman", "no tengo yo ningún problema porque no me reconozcan", "ninguna de las que estamos aquí tenemos complejos", "tu sabes lo que haces y lo que vales", "a mi todavía me siguen diciendo chiquita, pero vamos da igual, el problema es suyo", "ha habido un momento en que yo he tenido que forjar mi propio autoconocimiento y autoestima, yo sola, con referencias a modelos externos, otro tipo de profesorado, de maestr@s y compañer@s".

3.2.3. Áreas de Conocimiento, Dedicaciones y Estilos Profesionales

- Áreas: "es tradicional y masculina la asignatura", "hay materias muy abiertas a la mujer y algunos cargos", "en la mía hay muchísimas tituladas y solamente hay cuatro catedráticas en toda España", "en mi departamento somos tres entre mas de treinta profesores", "en vuestra área hay casi mas mujeres".

- Dedicaciones: "eso es universal, las mujeres nos dedicamos mas a la docencia salvo excepciones".

- Diversidad de estilos femeninos: "nunca me he planteado mi carrera de manera competitiva", "también hay otro tipo de carrera fácil... renunciar a pareja, hijos. Es el modelo que yo he visto y que suscita mucho recelo en el resto de las mujeres del grupo, que no están de acuerdo con ese papel", "yo conozco el caso contrario, la femenina-femenina que utiliza sus armas..., pues tan deplorable es una cosa como otra".

- A veces autolimitaciones: "yo he menguado para que el crezca, pero eso lo he asumido así", "yo muchas veces he dicho: yo me quedo para que tú subas y, desde luego, me consta que él ha llegado hasta donde ha llegado, que tiene un despacho de alto standing, porque efectivamente yo me he puesto debajo" "no lo he vivido como renuncia, para mi es que hay cosas por encima, yo tengo cuatro hijos, y yo...llevo mi vida. Socialmente eso se ve como de menos prestigio".

- Con cierta crítica: "curiosamente parece que optamos o nos incitan a que ocupemos posiciones que no están socialmente prestigiadas, ahora las que están socialmente prestigiadas, ahí sí que hay barreras", "para nosotras siempre es una cuestión de renuncia, para ellos jamás es renuncia".

- Otras superwoman: "la mujer yo creo es de carrera de fondo y de aguantar el tirón, no sólo pasivamente, sino hasta que lo consigues", "si el hombre tuviera que invertir el trabajo y el esfuerzo que invertimos las mujeres para llegar a los puestos, no llegaba a ningún lado", "trabajas tres veces mas", "somos muy luchadoras".

- Y con criterios independientes, sin referentes masculinos: "la situación en el departamento era tan desvalorizante para las mujeres, que llegó un momento en que me di cuenta de que lo que yo sentía por ellos era un desprecio tan absoluto, que me importaban muy poco sus opiniones", "yo no me puedo medir respecto a ellos, porque sus criterios, cuando los supero cambian, ya no valen, ahora son otros...entonces llega un momento en que dices: o me hundo y me voy o sigo aquí y me forjo yo sola, con otros modelos, otras formas, otra vida...y estos pues, simplemente son unos compañeros que tengo y voy a tener muchos años enfrente, pero desde luego

como criterio para medirme a mí no me sirven", "yo jamás he consentido y me han presionado... que una persona que no ha trabajado en un artículo mio figure", "yo la verdad es que en letras yo creo que los hombres en conjunto valen muy poco....salvo un 10% de compañeros brillantes, entre ellos mi maestro, los demás son 'chiqui-chancas'....no, no me importan lo que piensen", "los compañeros para mí pues realmente son un criterio que no me sirve, me parecen absolutamente subjetivos, todo lo que dicen me parece manipulado, con intereses de fondo".

3.2.4. Ejercicio del Poder

- ¿Quién lo ejerce?: "en el departamento el poder está en manos de los varones".

- ¿Cómo?: "los hombres a veces funcionan, son muy parecidos entre ellos, a lo mejor por educación, entonces entre los hombres saben cómo...", "hay como una cultura masculina", "ellos si le dan prioridad a que sea hombre", "un hombre se encuentra delante de un hombre y una mujer y casi con toda posibilidad siempre hay un concepto corporativista en el que el varón ayuda al varón", "ellos campeonamente tienen su manera de presionar, broncas, gritos...".

- Las profesoras lo ejercen cuando nadie lo quiere y de otra manera: "yo creo que llegamos a estos puestos cuando la situación está muy mal, cuando no hay ningún varón que quiera asumirlo; creo que si la situación está medianamente bien y siempre hay algún varón, las mujeres es que ni hablamos, les damos igual" "nadie quería ser director y me lo propusieron a mí", "las mujeres somos, nos gustan menos las jerarquías, protegemos siempre al mas débil frente al fuerte. Trabajamos de otra manera y esto hace que te crees muchos problemas... tratas igual a un señor catedrático que a un titular... el catedrático se siente ofendido.", "no hago distinciones entre hombres y mujeres, sería ilógico que yo me planteara que bueno está, por ser mujer le voy a dar mas que al otro", "tu has querido mantener la ley y te has encontrado que en nuestra institución todavía se sigue jugando a una serie de tradiciones, que la ley es algo que figura pero hecha para no cumplir", "una mujer que viene con la ley les pone muy nerviosos", "somos menos conflictivas, podemos incluso discrepar, sin montar un..."

3.2.5. Expectativas de Cambio

- Hasta hace poco la situación era muy discriminatoria: "en mi época de estudiante un profesor decía: ni rojillas ni minifalderas, aquí no entran mujeres que luego se quedan preñadas".

- Ahora hay dudas sobre el cambio: "yo renuncié a ser catedrática,

pero digo, ahora, qué va a pasar en Medicina, en Filosofía...hay muchísimas mas mujeres que hombres, eso va a cambiar, tiene que cambiar”, “yo lo que me planteo es si esto no se arrastrará y a pesar de los avances seguiremos siendo tratadas como el segundo sexo, o sea, realizando actividades supeditadas a los varones, como ‘niñas buenas’, asumiendo el papel, dócil, sumisas”.

- Y frenos que vuelven la mirada al pasado: *“nos impulsan a que nos ocupemos de lo tradicional y a seguir en lugares subordinados”.*

- Se plantean algunas posibles soluciones: *“tal vez facilitar guardarías universitarias y ese tipo de cosas pues sería a lo mejor una forma de solucionar esto, mucho mas que cambiar el prestigio de una cosa que realmente no se ve difícil de hacer ¿no?. Yo estoy convencida que de que cuando un hombre decidiera ser padre y cuidar a sus hijos, todo el mundo diría que que fantástico y que maravilloso. Cuando lo hace una mujer claro, ella a lo suyo, a sus labores. Porque la solución a lo mejor iba por potenciar los dos papeles al mismo tiempo, que tu fueras profesional y que pudieras llevar tu hijo allí al lado y no tuvieras ningún problema ni ningún handicap por el hecho de ser mujer madre ¿no?, por ejemplo. Yo por aquello de darle alguna salida a esto”, “cuando lo privado se reivindique, se prestigie, realmente los hombres irán a dedicarse a los niños”.*

4. Conclusiones

Las cifras obtenidas del análisis cuantitativo muestran cómo, la situación de las docentes universitarias, se aleja de lo que cabría considerar normal con criterios estadísticos. Teniendo proporcionalmente la misma formación que los varones, sin embargo sus porcentajes de presencia no se distribuyen equitativamente por todos los posibles niveles. Por el contrario, se agrupan claramente en los puestos más bajos y peor remunerados del escalafón.

Todo ello con el agravante de que su ejercicio profesional es similar al trabajo de sus compañeros varones que ocupan los más altos niveles. Y con el doble agravante -obtenidos ambos datos complementarios en los grupos de discusión- de que en la mayoría de los casos, la carga lectiva de estos puestos de inferior nivel, es mayor y con mayor número de alumnado, que la desempeñada en niveles superiores.

Del análisis cuantitativo se desprenden también varias ideas claras. En primer lugar se constatan desigualdades, barreras y discriminaciones tanto sociales, como institucionales que las profesoras consideran que están muy relacionadas con las

barreras sociales e institucionales que se reflejan y se hacen patentes en las decisiones que se toman en los consejos de departamento, que habitualmente minusvaloran y relegan a un segundo plano a las mujeres. En ellos las profesoras dicen que en muchas ocasiones no son oídas ni tenidas en cuenta a la hora de llegar a acuerdos, que no se sienten en absoluto respaldadas y que en determinadas circunstancias se ven discriminadas.

Concretamente parece haber **un techo de cristal claro que se sitúa**, no tanto en la docencia -donde suelen tener mayor carga lectiva y encontrar a veces dificultades para defender las asignaturas de su especialidad-, como **fundamentalmente en la investigación**. Las profesoras encuentran serias dificultades para **dirigir tesis doctorales y ser responsables de grupos de investigación**: *“tienes líneas de investigación interesantes, quieren entrar contigo, te dicen ¡estupenda esa línea!, pero el papel de director de tesis doctoral ‘tú todavía eres muy joven, todavía voy a seguir siendo yo director de tesis’, no te lo dicen tan así pero si es director del departamento...”*. Este quedarse siempre en segundo plano, poner a veces sus nombres en segundo o tercer lugar en sus investigaciones, conlleva además dificultades en las posibilidades de promoción, al dificultar la consecución de un brillante curriculum investigador.

Las profesoras echan de menos contar con más recursos específicos para paliar sus conflictos maternos-profesionales y algo de apoyo, tanto institucional como privado, puesto que los maridos sólo son sensibles en contadas ocasiones a sus problemas. Sólo las más jóvenes se sienten realmente respaldadas por sus maridos. Habitualmente en las parejas el apoyo es unidireccional: *“ellas le han apoyado a ellos mientras ellos no les han apoyado a ellas, ¿no sé si entendéis la diferencia?”*, *“si, el tema es que la renuncia siempre es... por género”*.

Se describen cuatro maneras fundamentales de afrontar las docentes la profesión universitaria, que realmente serían tres, puesto que una la citan sólo a nivel anecdótico:

a) Masculinización: el estilo considerado con mayores posibilidades de promoción para con los hombres, pero con menor nivel de apoyo entre las propias mujeres, que lo ven muy despersonalizado. A primera vista es el más prestigiado, pero exige a cambio renunciar a muchas parcelas personales (familia, hijos, ocio...). Se recalca que no es trabajar en las mismas condiciones que un hombre, porque

ellos no renuncian a nada, siempre tienen una mujer que se ocupa de mantener la vida familiar.

b) "*Armas de mujer*": muy minoritario, en la universidad prácticamente no existe y en las escasísimas ocasiones en que se ha detectado, es visto de manera muy crítica por las profesoras, que lo consideran francamente inmoral.

c) Docilidad: se auto-limita, obedece, cumple y responde a lo que se espera de ella, es decir, que ocupe siempre un lugar subordinado, en el trabajo como en casa. De alguna manera es más cómodo que cualquier otra manera de afrontamiento, pero sin embargo promueve muy lentamente. Además "*socialmente eso se ve como de menos prestigio, una cosa es como lo vives tú y otra cosa es como socialmente el dedicarse a la familia... a los cuidados... del entorno, y a apoyar... a los que están alrededor, socialmente, que es lo importante, tiene menos prestigio*"

d) Independencia: consigue promocionarse pero sólo a costa de un gran mayor esfuerzo, no quiere renunciar a nada, ni a la pareja ni a los hijos, ni al ocio, ni a la promoción profesional: "*somos personas completas, entonces yo soy una persona que he tenido que luchar mucho en la vida, en muchos aspectos y quizás esa lucha la he incorporado también a mi profesión*". Rechaza a los referentes masculinos y a los propios compañeros que los personalizan. Se enfrenta a muchos problemas, ha de hacer de: "*superwoman*" y termina "*reventada*". Realmente quiere poder actuar y lo intenta, con las mismas cotas de libertad que actúan los varones, pero constata que ellos lo tienen todo más fácil -en el trabajo y en casa- se apoyan entre sí y encima ponen frenos a las mujeres. En nuestros grupos de discusión ha sido el estilo más prestigiado.

Consideran las profesoras, que el poder universitario está totalmente en manos masculinas, poder que intentan seguir manteniendo de manera endogámico, auto-promociándose mediante redes varoniles de apoyo: "*club de chicos*". Ellas, por el contrario, tienen una concepción distinta del poder: les interesa el alumnado y la docencia, lo consideran como un servicio a la comunidad, al entorno. Los sentimientos de hacer valer la justicia, la equidad, la legalidad, de manera no endogámica, son los que prevalecen: "*tan válido puede ser hombre que mujer*". Ante este ideario -que no es sólo eso puesto que algunas de las docentes han ocupado puestos de poder-

probablemente el ejercicio del poder femenino no redundaría en un "club de chicas".

De cara al futuro se tienen expectativas de cambio lento en la universidad, con muchos frenos todavía. Cambios para los que habría que contar con los hombres, tanto en lo laboral como en lo familiar. Se espera que tal vez nuestras nietas lo consigan. Estos cambios habrían de realizarse desde distintas instancias:

A) **A nivel social:** demanda de apoyo y revalorización del trabajo femenino, tanto profesional como familiar. Y revalorización del trabajo familiar -cuidado del hogar, de los hijos...- masculino.

B) **En la administración y las empresas:** "*tiene que haber una faceta externa, de la administración sobre todo, donde entiendas que tus trabajos, tus servicios, son requeridos... que te pidan cosas, informes...que interese tu opinión profesional*", porque en la actualidad hay áreas y empresas que solo contratan varones.

C) **En la propia organización universitaria:** facilidades laborales para las profesoras madres de hijos pequeños y necesarias diversas estrategias de promoción de no-sexismo que incidan directamente en los consejos de departamento universitarios, desde las meramente formales e implícitas -porque "*no es el consejo, eso es antes, es que antes está ya todo dicho, está cocinado*", "*cuando una mujer no entra en sus papeles, se descolocan...a veces hay agresiones verbales, bastantes, dicen esta chiquita que trabaja contigo...cuando es un chico no lo hacen, jamás le dicen este chiquito*"-, hasta las más explícitas y decisorias, que inciden sobre las posibilidades de promoción diferenciales entre profesores y profesoras.

Sabemos que muchas de estas desigualdades y barreras -las discriminaciones ya no- son a veces inconscientes y se realizan como una forma de imponer sus criterios -los masculinos-, como una forma de poder, que se ejerce contra quien se considera más débil. Pero casualmente somos las mujeres las más vulnerables, con lo que no por su no intencionalidad directa, dejan de ser frenos y trabas reales que de hecho nos ponen a las mujeres y no a los varones.

También somos conscientes de que este trabajo no supondrá más que un grano de arena de cara al cambio de las tradicionales estructuras universitarias. No obstante no queremos dejar de aportar éste, nuestro pequeño grano de arena.

Bibliografía

- ABBOT, P. y SAPSFORD, R. (1987): *Women and Social Class*, Tavistock Publications, Londres.
- ABERCROMBIE, N. et al. (1986): *Diccionario de Sociología*, Cátedra, Madrid.
- ALBERDI, I. (1990) "Las mujeres españolas y la familia", en *Participación política de las mujeres*, Judith Astelarra (comp.), CIS, 109, Madrid.
- ALBERDI, I. y GARCÍA DE LEÓN, M.^a A (1990): "Sociología de la mujer", en *Sociología en España*, S.Giner (comp.), CSIC, Madrid.
- ALIMO-METCALFE, B. (1994): "Waiting for fish to grow feet! Removing organisational barriers to women's entry into leadership positions", en M. Tanton (ed.) *Women in management*, Londres: Routledge.
- AMORÓS, C. (1992): *Feminismo e Ilustración* (Actas del Seminario Permanente), Universidad Complutense, Madrid.
- APTER, T. (1993): *Professional Progress: Why Women Still Don't Have Wives*. Basingstoke: MacMillan.
- ARORA, A. (1991): *The women Elite in India*, Sangam Books, Londres.
- AZIZ, A. (1990): "Women in UK Universities: the road to causation?", en STIVERLIE, S y O'LEARY, V.E. (eds.) *Storming the Tower: Women in the Academic World*. Londres: Kogan Pade.
- BADINTER, E. (1993): *XY, la identidad masculina*, Alianza Editorial, Madrid.
- BALLMER-CAO, T.H. y WENGER, R. (1989): *L'élite politique feminine en Suisse*, Seismo, Zurich.
- BARTHES, R. (1974): *¿Por dónde empezar?*, Tusquets, Barcelona.
- BASTER, S. y LANSING, M. (1983): *Women and Politics*, The University of Michigan Press.
- BEAUVOIR, S. (1974): *El segundo sexo*, FCE, México.
- BERENGUER, Gloria (1999): *El laberinto de cristal*. Universitat de Valencia.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1968): *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- BERROCAL, G. (1993): *Mujeres afortunadas*, Nuer, Madrid.
- BION, W. (1961): *Experiences in groups*. Londres: Tavistock.
- BOURDIEU, P. (1984): *Homo Academicus*, Minut, París.
- BOURDIEU, P. (1990): "La domination masculine", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 84 (sept.).
- BUTLER, A. y LANDELLS, M. (1995): "Taking offence: research as resistance to sexual harassment in academia", en L. MORLEY y V. WALSH (eds.) *Feminist Academics: Creative Agents for Change*. Londres: Taylor & Francis.
- BUXÓ REY, M.^a J. (1988): *Antropología de la mujer. Cognición, lengua e ideología cultural*, Anthropos, Barcelona.
- CAMPO ALANGE (1964): *La mujer en España. 100 años de su historia. 1860-1960*, Aguilar, Madrid.
- CAPLAN, P. (1994): *Lifting a Tom of Feathers: A Woman's Guide to Surviving in the Academic World*. Toronto: University of Toronto Press.
- CAPMANY, M.^a A. (1970): *El feminismo Ibérico*, Oikos-Tau, S.A.,

Barcelona.

- CASSELL, C. Y WALSH, S. (1993): "Being seen but not heard: barriers to women's equality in the workplace", *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 6(3), 110-114.
- CENIDE (1988): *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*, Instituto de la Mujer, Madrid.
- CIDE (1988): *El Sistema Educativo Español*, Madrid.
- CIS (1991): *Las mujeres españolas: lo privado y lo público*.
- COCKBURN, C. (1993): *In the Way of Women: Men's Resistance to Sex Equality in Organisations*. Basingstoke: MacMillan.
- CONNEL, R.W. (1987): *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*, Polity Press, Oxford.
- CONNELL, R. W. (1993): *Gender and Power*. Cambridge: Polity Press.
- CROMPTON, R. y MANN, M. (1989): *Gender and Stratification*, Polity Press, Cambridge.
- DAVIDSON, M. J. y COOPER, C. L. (1993) (eds.): *European Women in Business and Management*. Londres: PAUL CHAPMAN.
- DAVIDSON, M. J. y COOPER, C. L. (1992): *Shattering the Glass Ceiling: The Woman Manager*. Londres: Paul Chapman.
- DEBOARD, R. (1978): *The Psychoanalysis of Organisations*. Londres: Tavistock.
- DELAMONT, J. (1989): *Knowledgeable Women. Structuralism and the Reproduction of Elites*, Routledge, Londres y Nueva York.
- DIEGO, E. de (1992): *El andrógino sexuado*, Visor, Madrid.
- DUBY, G. y PERROT, M. (1992): *Historia de las Mujeres*, Taurus, Madrid.
- DUFFY, A. (1986): "Reformulating power for women" *Rev. Canad. Soc. & Anth.*, 23 (1).
- DURÁN, M.^a A. (1972): *El trabajo de la mujer en España*, Tecnos, Madrid.
- DURÁN, María Angeles (1987): *El trabajo de las mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- ELÍAS OLARTE, Manuel (1989): "Las mujeres en la empresa. Desarrollo de su carrera profesional. La mujer directiva", en *Mujer e igualdad de oportunidades*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- European Parliament Working Paper (1994): *Measures to combat Sexual Harassment in the Workplace*. Luxemburgo: Directorate General for Research.
- FAGOAGA, C. (1993): "Género, sexo y élites en los medios informativos", en *La flotante identidad sexual*, F. Ortega, Dirección General de la Mujer e Instituto de Investigaciones Feministas de la U.C.M., Madrid.
- FAITH, K. (1994): "Resistance: lessons from Foucault and feminism", en H. L. RADTKE y H. J. STAM (eds.): *Power/ Gender*. Londres: Sage.
- FALCÓN, L. (1992): *Mujer y Poder Político*, Vindicación Feminista, Madrid.
- FALCÓN, Lidia (1994): *La razón feminista*. Madrid: Vindicación Feminista.
- FALUDI, S. (1992): *Backlash*. Londres: Vintage.
- FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C. (1989): "La mujer en la Universidad española", *Rev. de Educación*, 290 (sept.-dic.).
- FERREIRA, V. (1993): "Tecnologías e relações sociais e de sexo", en *A muller e a sua imaxe*, Rita Rald e M.^a Carme García Negro (comps.),

Universidade de Santiago de Compostela.

FIDALGO, L.F. y GARCÍA-ABADILLO, C. (1990): *A solas con el poder*, Temas de Hoy, Madrid.

FLANDERS, M. L. (1994): *Breakthrough: The Career Woman's Guide to Shattering the Glass Ceiling*. Londres: Paul Chapman.

FOUCAULT, M. (1978): *Historia de la sexualidad/I. La voluntad de saber*, S. XXI, Madrid.

FRASER, N. (1989): *Unruly Practices. Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*, University of Minnesota Press, Minneapolis.

FRASER, N. (1991): "Falsas antítesis", *Praxis International*, 11 (2).

FUCHS EPSTEIN, C y LAUB COSER, R. (1981): *Access to Power: Cross-National Studies of Women and Elites*, George Allen & Unwin, Londres.

FUCHS EPSTEIN, C. (1989): *Deceptive Distinctions (Sex, Gender, and the Social Order)*, Yale University Press.

GARCÍA DE CORTÁZAR, M.^a L. (1987): *Educación Superior y Empleo en España*, Ministerio de Trabajo, Madrid.

GARCÍA DE LEÓN, M.^a A. (1992): "Teorizando lo femenino", en *Escritos de teoría sociológica*, CIS, Madrid.

GARCÍA DE LEÓN, M.^a A. "Los docentes, unos profesionales acosados", *Revista Complutense de Educación*, 2 (2) (Madrid).

GARCÍA DE LEÓN, M.^a A. y FUENTE, G. de la (1989): "Androcentrismo y Sociología", *Manual de Sociología de la Educación*, Félix Ortega (comp.), Visor, Madrid.

GARCÍA DE LEÓN, M.^a A. (1982): *Las élites femeninas españolas (Una investigación sociológica)*, Queimada, Madrid.

GARCÍA DE LEÓN, M.^a A. (1991): "Cincuenta años de bibliografía sobre las mujeres en España (1940-1990). Análisis sociológico de la constitución de un nuevo campo científico, los Estudios sobre las mujeres", *Anuario del Departamento de Historia III*, Universidad Complutense, Madrid.

GARCÍA DE LEÓN, M.^a A. (1993): "Masculino/Femenino en el sistema de enseñanza español", en *Sociología de la educación*, M.^a A. García de León, G. De la Fuente y F. Ortega (comps.), Barcanova, Barcelona.

GARCÍA DE LEÓN, M.^a A., GARCÍA DE CORTÁZAR, M.^a L. y ORTEGA, F. (comps.): *Sociología de las mujeres españolas*, Anthropos, Barcelona (en prensa).

GARCÍA MESEGUER, A. (1977): *Lenguaje y discriminación sexual*, Edicusa, Madrid.

GARRETA, N. (1992): *Las profesoras y los cargos directivos*. Madrid: Fundación para la Cooperación y la Educación.

GIL CALVO, E. (1991): *La mujer cuarteadada*, Anagrama, Barcelona.

GÓMEZ GARCÍA, María Nieves (1993): *Universidad y poder. Problemas históricos*. Sevilla: Kronos.

GORDON, L. (1991): "What's New in Women's History", *A Reader in Feminist Knowledge*, Sneja Gunew (ed.), Routledge, Londres.

GRANT, L. y WARD, K. (1987): "Is there an association between gender and methods in sociological research?", *American Sociological Review*, 52.

GRUPO PARLAMENTARIO SOCIALISTA (1989): *Mujer y Socialismo*, III Jornadas Parlamentarias, Madrid.

GUTEK, B. (1989): "Sexuality in the workplace: key issues in social research and organisational practice", en J. HEARN, D. L. SHEPPARD, P. TANCRED- SHERIFF y G. BURREL (eds.): *The Sexuality of Organisation*. Londres: Sage.

HALTON, W. (1994): "Some unconscious aspect of organisation life: contributions from psychoanalysis", en A. OBHOLZER y V. Z ROBERTS (eds.): *The Unconscious Work*. Londres: Routledge.

Hansard Society Commission (1990): *Women at the Top*. Londres: Hansard Society Press.

HASLEBO, Gitte (1989): "Barreras culturales para el reclutamiento y la promoción de las mujeres en la función pública de alto nivel", en *Las mujeres en los niveles altos de la función pública: reclutamiento y plan de carrera*. Maastricht: Instituto Europeo de la Administración Pública.

HELGESEN, Sally (1992): *La ventaja de ser mujer: formas femeninas de liderazgo*. Barcelona: Granica.

HELLER, Lidia (1992): *Por qué llegaron las que llegaron: un estudio de casos de mujeres destacadas en diferentes organizaciones*. Buenos Aires.

I.D.E.S. (1988): *Las españolas ante la política*, Instituto de la Mujer, Madrid.

INSTITUTO DE LA MUJER (1990): *La mujer en España, Situación social*, Madrid.

Instituto de la Mujer (1999). *Desarrollo de la carrera profesional para mujeres: Función directiva y liderazgo*. Madrid.

IZQUIERDO, M.^a J. et al. (1988): *La desigualdad de las mujeres en el uso del tiempo*, Instituto de la Mujer, Madrid.

JACQUES, E. (1995): "Social systems as a defence against persecutory and depressive anxiety", en M. KLEIN, P. HEIMANN y R. MONEY-KYRLE (eds.): *New Directions in Psychoanalysis*. Londres: Tavistock.

LAKOFF, G. (1987): *Women, Fire and Dangerous Things*, University of Chicago Press, Chicago.

LERENA, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Ariel, Barcelona.

LEWANDOWSKI, O. (1974): "Differentiation et mécanismes d'intégration de la classe dirigente: L'image sociale de l'élite d'après le Who's who in France", *Rv. Franç. socio.*, XV.

LUQUE, E. (1985): *Del conocimiento antropológico*, CIS, Madrid.

MARKHAM, G. (1993): "When women doctors behave as men". *British Medical Journal*, 307 (11 September), 686.

MARSHALL, J. (1984): *Women Manager: Travellers in a Male World*. Nueva York: Wiley.

MARSHALL, J. (1986): "Exploring the experience of women managers", en S. WILKINSON (ed.): *Feminist Social Psychology*. Milton Keynes: Open University Press, 193-209.

MARSHALL, J. (1994): "Why women leave senior management jobs", en M. TANTON (ed.): *Women in Management*. Londres: Routledge.

MCLOUGHLIN, J. (1992): *Up and Running: Women in Business*. Londres: Virago.

MCNAY, L. (1992): *Foucault and Feminism*. Cambridge: Polity.

MÉNDEZ, L. (1991): "Reflexión sobre la poco común producción de las pequeñas mujeres" en J. Prat et al.: *Antropología de los Pueblos de España*, Taurus, Madrid.

MOORE, G. (1988): "Women in Elite Positions: Insiders or Outsiders?", *Sociological Forum*, 3 (4).

MOORE, H.L. (1991): *Antropología y Feminismo*, Cátedra, Madrid.

MURILLO DE LA VEGA, S. (1995): *La división sexual del espacio: público, privado y doméstico*. Madrid: Siglo XXI.

NIELFA, G. (1994): *Mujer y trabajo*. Madrid: Información y Revistas (Cuadernos del mundo actual; 35).

NIETO, A. (1984): *La tribu universitaria*, Tecnos, Madrid.

ORTEGA, F. (1994): *El mito de la modernización*, Anthropos, Barcelona.

ORTEGA, F. et al. (1989): *Manual de sociología de la educación*, Visor, Madrid.

ORTEGA, F. et al. (1993): *La flotante identidad sexual (La construcción de género en la vida cotidiana de la juventud)*, Dirección General de la Mujer y el Instituto de Investigaciones Feministas de la U.C.M., Madrid.

OSBORNE, R. (1993): *La construcción sexual de la realidad*, Cátedra, Madrid.

PALACIOS, Paloma et al. (1990): "Mujeres directivas", en *Nueva Empresa*, 2ª quincena febrero.

PÉREZ DÍAZ, V. (1984): "La calidad de la educación superior en España y la resignación al estatus de país periférico", en *España: un presente para el futuro*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid.

RADKE, H. L. Y STAM, H. J. (1994): *Power/ Gender*. Londres: Sage.

RICHEY, C. A., GAMBRILL, E.D. y BLYTHE, B.J. (1988): "Mentor relationship among women in academe", *Affilia: Journal of Women and Social Work*, 3(1), 34-47.

RICO-GODOY, C. (1990): *Cómo ser una mujer y no morir en el intento*, Temas de Hoy, Madrid, 10ª edic.

ROGERS, Henry C. (1990): *La mujer en el mundo de la empresa: normas básicas para avanzar y triunfar*. Bilbao: Deusto.

ROMERO, M. (1990): *La actividad empresarial femenina en España*, Instituto de la Mujer, Madrid.

ROMERO, M.. (1988): *La empresaria española*, Instituto de la Mujer, Madrid.

SALTZMAN, J. (1992): *Equidad y género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Madrid: Cátedra.

SANZ RUEDA, Carmela (1995): *Invisibilidad y presencia*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas-Dirección General de la Mujer.

SAVAGE (1992): "The gender of organisations", en M. SAVAGE y A. WITZ (eds.): *Gender and Bureaucracy*. Oxford: Blackwell.

SHEPPARD, D. (1989): "Organisation, power and sexuality: the Image and self-image of women managers", en J. Hearn, D. L. Sheppard, P. Tancred-Sheriff y G. Burrell (eds.): *The sexuality of Organisation*. Londres: Sage.

SHEPPARD, D. (1992): "Women managers' perceptions of gender and organisational life" en A. J. Mills y P. Tancred (eds.): *Gendering Organisational Analysis*. Londres: Sage

SINEAU, M. (1988): *Des femmes en politique*, Économica, París.

SPENCER, A. (1987): *In a Man's World. Essays on Women in Male-Dominated Professions*, Anne Spencer y David Podmore (eds.), Tavistock Publications, Londres.

STAMM, L. y RYFF, C.D. (1982): *Social Power and Influence of Women*, Westview Press, Inc. Colorado.

STIVERLIE, S. y O'LEARY, V.E. (1990): *Storming the Tower (Women in the Academic World)*, Nichols / G.P. Publishers, Londres.

STOLTE-HEISKANEN, V. (1987): "The role of centre-periphery relations in the utilisation of the Social Sciences", *International Sociology*, vol. 2, nº 2, June.

STOLTE-HEISKANEN, V. (1991): *Women in Science*, Berg Publishers, Oxford.

STUDIA (1990): *Oportunidades y obstáculos en el desarrollo profesional de las mujeres directivas*. Madrid: Instituto de la Mujer.

SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1989): "La transmisión de los géneros en la escuela mixta", en *Manual de Sociología de la Educación*, Visor, Madrid.

TANNEN, D. (1993) *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. Londres: Virago.

TANTON, M. (1994) *Women in Management*. Londres: Routledge.

TOURAINÉ, A. (1993): *Crítica de la Modernidad*, Temas de Hoy, Madrid.

URWIN, C. (1984): "Power relations and emergence of language", en J. HENRIQUES, W. HOLLWAY, C. VENN y U. V. WALKERDINE (eds.): *Changing the Subject*. Londres: Methuen.

URWIN, C. (1991): *Women's Madness: Misogyny or Misunderstanding*. Brighton: Harvester Wheatsheaf.

VALCÁRCEL, A. (1991): *Sexo y Filosofía (Sobre mujer y poder)*, Anthropos, Barcelona.

VIOQUE, María José (1992): *Mujeres directivas: del ideal filantrópico a la razón demográfica*. Madrid: CTNE.

VV.AA. (1982): *Mujer y sociedad en España (1706-1975)*, Ministerio de Cultura, Madrid.

VV.AA. 1994: "Feminismo, entre la igualdad y la diferencia", "Dossier", *El Viejo Topo*, 73

VVAA (1994): *Mujeres y poder*. Tercer Seminario Internacional. Octubre, 1993. Madrid: Instituto Estudios de la Mujer. Universidad Autónoma de Madrid.

WAGER, M. (1995): "Construction of Femininity in Academic Women", comunicación presentada en la British Psychological Society's Women and Psychology Annual Conference. University of Leeds.

WILKINSON, S. J. (1990): "Women organising in psychology" en E. Burman (ed.): *Feminists in Psychological Practice*. Londres: Sage.

WILLIAMS, J. A. y GILES, H. (1978): "The changing status of women in society: an intergroup perspective", en H. Tajfel (ed.): *Differentiation Between Social Groups: Studies in the social Psychology of Intergroup Relations*. Londres: Academic Press.

WINKIN, Y. (1990): "Goffman et les femmes", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 83.

WITZ, A. (1992): *Professions and Patriarchy*. Londres: Rutledge.

Relación entre violencia intra e intergrupar

Sabino Ayestarán

Introducción

Como en tantos conceptos que utilizamos en Psicología, existe un problema de terminología que debemos aclarar desde el inicio:

1º ¿Qué es agresión?

2º ¿Cuál es la diferencia entre agresión y violencia?

La teoría “Frustración y Agresión” de Dollard y colaboradores ha favorecido el acercamiento entre conducta agresiva y un determinado estado anímico de los individuos. En esta línea, el manual de Psicología social de Morales y otros (1994, p.466) establece una fórmula para definir la agresión. La fórmula consiste en establecer las características de una conducta agresiva prototípica que son las siguientes:

- Intención de hacer daño. Este puede ser físico o puede consistir en impedir el acceso a un recurso necesario.
- Daño real causado, no un mero aviso o advertencia de que se va provocar el daño.
- Una alteración del estado emocional, de modo que la agresión pueda ser considerada como una reacción colérica, y no solamente como un cálculo instrumental.

Sería discutible incluir en la categoría de “agresión” aquellas conductas agresivas que no responden a esta fórmula o en las que falta alguna de estas tres características.

También la violencia supone, normalmente, intención clara de hacer daño; supone, igualmente, que se provoca un daño real, pero no responde a una reacción emocional, sino que tiene un carácter instrumental, es decir, se trata de un daño calculado y orientado al logro de otros objetivos, generalmente relacionados con un desacuerdo sobre el estatus y sobre la distribución de recursos.

Tanto la agresión como la violencia pueden asociarse con la conducta individual, pero es más frecuente hablar de violencia en los conflictos intergrupales. Los conflictos intergrupales

planteados en términos de conflictos de suma 0 son los que crean mayor clima de violencia.

1. Cultura grupal y manejo de la agresividad.

Levine y Moreland, en su revisión de 1990, escriben: "Groups are alive and well, but living elsewhere". Se va cumpliendo una de las previsiones de Steiner: el estudio de los grupos se desarrollará más en el futuro dentro de las organizaciones.

Las posteriores revisiones sobre los grupos (Mowday y Sutton, 1993; Guzzo y Dickson, 1996; Russ-Eft, Preskill y Sleezer, 1996) no dejan lugar a dudas sobre la integración de los tres niveles de análisis: individuo, grupo y organización.

Gran parte de la Psicología de grupos ha sido elaborada en el "vacío cultural". Los grupos no tenían otro "entorno" que el construido por los individuos que formaban parte del mismo. Basta hojear el Manual "Dinámica de grupo" de Shaw (1980). Shaw no presta ninguna atención al entorno cultural del grupo. Toma en consideración únicamente el entorno físico, el entorno personal, la composición del grupo, la estructura y la tarea del grupo. Lo cual nos conduce a la concepción del grupo como sistema cerrado en sí mismo, cuando todos sabemos que un grupo se construye social y psicológicamente por referencia a otro grupo. Lo grupal es necesariamente una realidad intergrupal.

El cambio fundamental que se ha operado en los años 90 es que los grupos forman parte de un sistema cultural más amplio, la cultura organizacional, que, a su vez, forma parte de la cultura social.

Los estudios sobre la cultura, tanto en el plano nacional como en el plano organizacional, grupal e individual, han puesto de relieve dos grandes ejes de análisis (Early y Erez., 1997; Erez, y Early, 1993; van Muijen y otros, 1999; Triandis, McKusker y Hul 1990).

- La distribución del poder: participación de los individuos en la toma de decisiones y en la mejora de los procesos grupales, tanto en relación a la tarea como en relación al funcionamiento del grupo como realidad socio-emocional.

- La orientación del grupo hacia el exterior o hacia el interior. El grupo orientado hacia el exterior recibe, en algunos autores como Moscovici y Doise (1992), el calificativo de grupo abierto o grupo dominado por valores individualistas, mientras que la orientación

hacia el interior se identifica con grupos cerrados o grupos colectivistas.

El tema de la influencia ejercida por la distribución desigual del poder formal en los grupos ha sido muy estudiado a lo largo de toda la historia de los grupos. Dichos estudios han estado relacionados con el tipo de liderazgo ejercido y con la influencia minoritaria, centrándose, básicamente, en los efectos de homogeneización del pensamiento y la falta de creatividad en las soluciones que producen los grupos con poder formal centralizado.

Más recientemente, Brooks (1997) ha vuelto a poner de relieve, de una manera inequívoca, la influencia negativa del poder formal centralizado sobre la producción del conocimiento en los grupos de trabajo.

Actualmente, todas las organizaciones quieren descentralizar el poder formal y pasar de la cultura del control a la cultura de la flexibilidad para que los individuos asuman una mayor responsabilidad en la mejora de los procesos, tanto técnicos como socio-emocionales. Ello, fundamentalmente, se debe a la "democratización del conocimiento": acceso fácil de todos a la información; socialización del conocimiento; mayor valoración del conocimiento tácito, ligado a la experiencia en el ejercicio de la profesión, y mayor importancia concedida a las habilidades sociales (Nonaka y Takeuchi, 1995). Es importante subrayar que la mayor participación de los individuos (llámense trabajadores, usuarios, clientes o alumnos) se debe, en buena medida al cambio que se está operando en relación a la valoración del conocimiento tácito, ligado a la experiencia y a la acción. No es nueva la distinción entre el conocimiento ligado al pensamiento y el conocimiento ligado a la acción. La encontramos en la tradición lewiniana de la Acción-Investigación. Lo que es nuevo, en este momento, es el cambio que se está dando en la valoración del conocimiento implícito o el conocimiento adquirido por la experiencia en el trabajo.

La segunda dimensión que define la cultura de las organizaciones es el proceso de individualización o personalización, es decir, la prioridad que se da a la persona con respecto al grupo. El individuo tiene el derecho y la obligación moral de definir su propio sistema de valores (individualismo ético), lo que debe ser diferenciado de la defensa

de los intereses individuales por encima de los intereses del grupo (individualismo psicológico). "A medida que los países se desarrollan económicamente, los valores de sus poblaciones se desplazan en la dirección de una mayor individualización» (Ester Halman y Moor, 1994). De acuerdo con estos autores, podríamos establecer la siguiente relación entre el bienestar económico y el proceso de individualización:

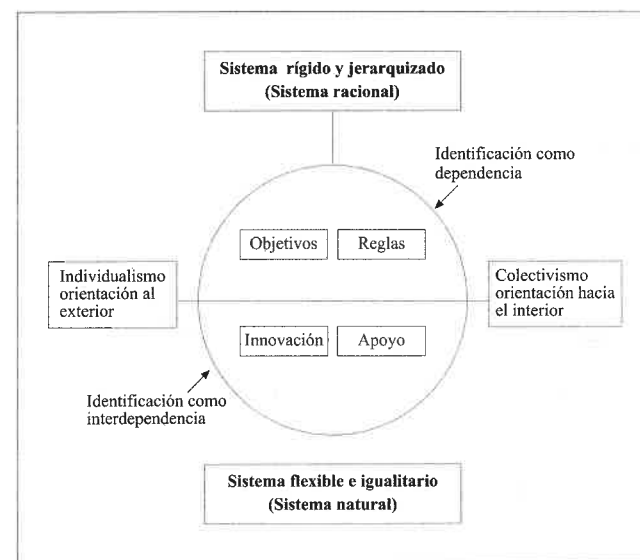
Crecimiento económico → Exigencia de calidad → Competitividad y responsabilidad → Individualización del trabajo → Trabajo en equipo → Participación de los trabajadores, alumnos, clientes o usuarios en la gestión de la organización.

De acuerdo con la tesis de Ester, Halman y Moor, el crecimiento económico favorece el desarrollo de una cultura individualista por la competitividad que introduce la cultura de la calidad total. En efecto, la calidad total supone que el trabajador asuma la responsabilidad del trabajo y compita con los demás en la mejora de los procesos de trabajo. Pero la competición tiene que ir unida a la cooperación, si se quiere construir un conocimiento compartido y unos objetivos compartidos.

El proceso de maduración de cualquier grupo humano supone un primer paso del colectivismo al individualismo. Es un paso necesario para que los individuos asuman la responsabilidad del grupo y eviten tanto la pasividad como la vagancia social. El individualismo conduce a la competición interna que puede destruir al grupo o puede desembocar en una experiencia de cooperación, como consecuencia del descubrimiento de que el trabajo en equipo es la única forma de que cada persona puede conseguir sus propios objetivos personales.

Esta evolución supone pasar de una identificación grupal entendida como dependencia a una identificación grupal entendida como interdependencia. La identificación con el grupo y la adquisición de una fuerte identidad social no se opone a la competición interna.

Modelo integrado de cultura organizacional.



Apoyo = Colectivismo horizontal
Reglas = Colectivismo vertical
Objetivos = Individualismo vertical
Innovación = Individualismo horizontal

Tenemos cuatro tipos de organización:

- Las organizaciones humanistas: igualitarias y centradas en las relaciones interpersonales internas y en el apoyo social. Ejemplos: Algunos grupos de autoayuda funcionan como grupos cerrados, pero no todos.
- Las organizaciones burocráticas, reguladas por normas rígidas y orientadas hacia el interior. Ejemplos: Sanidad, universidad y administraciones públicas.
- Las organizaciones empresariales, reguladas por objetivos que responden a las demandas del exterior.
- Las organizaciones flexibles y orientadas hacia el exterior, basadas en la búsqueda continua de la innovación.

La tesis que defiende es que tanto el manejo de la agresividad intragrupal como la violencia intergrupala dependen de la cultura de la organización en la que está inserto el grupo.

2. El manejo de la agresividad intragrupal en los grupos de laboratorio.

Por "grupos de laboratorio" entiendo los grupos artificiales creados para la mejora de los procesos individuales (grupos de terapia o de crecimiento personal). Lo que quiero hacer ver es que los diferentes modelos de tratamiento grupal utilizan mecanismos diferentes para el manejo de la agresividad y que el uso de estos mecanismos depende de la cultura grupal.

2.1. Grupos de terapia de orientación psicoanalítica.

Las organizaciones sanitarias tienden a crear grupos terapéuticos jerarquizados, donde el liderazgo y el poder del profesional son indiscutibles. Los criterios de lo que está bien y de lo que está mal son establecidos por el profesional. El paciente no participa en el establecimiento de dichos criterios. Esto se debe, fundamentalmente, a la excesiva influencia del modelo médico, donde el conocimiento técnico del profesional decide el tipo de tratamiento que el paciente debe seguir. No se tienen en cuenta las dimensiones sociales, laborales y existenciales del paciente a la hora de establecer los criterios de valoración de los tratamientos.

Por otra parte, los grupos de terapia de orientación psicoanalítica tienden a ser grupos cerrados, donde lo grupal es predominante sobre lo individual. Slavson escribe: "De lo que hemos dicho sobre las características de los grupos terapéuticos resulta evidente que operan según un 'sistema cerrado'. Un 'sistema cerrado' es una configuración de fuerzas que se alimentan a sí mismas y que por su propia naturaleza no permite, o lo hace en grado mínimo, la intrusión o la incidencia de fuerzas o influencias exteriores. Su existencia misma depende de esta autoalimentación y exclusividad" (Slavson, 1976, p. 70)). "Aunque por lo general se emplea sólo en forma eufemística la expresión 'yo del grupo', existe realmente un yo grupal, depositado en el líder, quien lo personifica" (Ibid., p. 68).

El modelo de terapia grupal descrito en el manual de Slavson responde muy bien a lo que se entiende por cultura grupal jerarquizada y cerrada. No quiero afirmar que todos los grupos terapéuticos de orientación psicoanalítica trabajan con una cultura jerarquizada y cerrada. Tampoco quiero negar que hay formas de trabajar en grupo, inspiradas en el psicoanálisis, y que han desarrollado un modelo de grupo más igualitario y más

abierto. Pienso, por ejemplo, en el "Grupo operativo" de Pichon-Rivière y tantos psicoanalistas que, en la práctica, utilizan modelos más eclécticos de trabajo en grupo. El modelo de Slavson es simplemente el prototipo de un grupo jerarquizado y cerrado.

Como en todo sistema social cerrado, la agresividad no puede ser expresada en acción. Sólo puede ser verbalizada. Las raíces de la agresividad están en el individuo. Este tiene que aprender a socializar dicha agresividad, es decir, a expresarla de forma que no haga daño a las personas. El grupo se convierte en un lugar de socialización de las personas. Por eso mismo, la comunicación es fundamentalmente intrapersonal. En la medida en que mejora la comunicación intrapersonal, mejora igualmente la comunicación interpersonal y grupal.

Los problemas del grupo radican en el individuo. Los procesos interpersonales y grupales mejoran en la medida en que mejoran los procesos individuales. El cambio operado es un cambio individual.

El modelo de grupo, utilizado por Slavson en su manual de psicoterapia grupal psicoanalítica, tiene una cultura colectivista y jerarquizada porque el yo grupal, representado por el terapeuta, establece las normas de comunicación y define los criterios de salud.

Esta orientación terapéutica tiene dos grandes problemas:

- ¿Cómo aprende el individuo a utilizar de manera constructiva su agresividad si no aprende a negociar con los demás las diferencias de ideas, de intereses y de objetivos? Es el problema de los sistemas de comunicación que no dependen solamente de los individuos, sino de factores organizacionales que tienen un reflejo directo en el sistema de comunicación del grupo.
- ¿Cómo se transfieren las normas de comunicación y de manejo de los conflictos, adquiridas por la sumisión a un grupo terapéutico, a culturas grupales diferentes? Es el problema de la transferencia de aprendizajes centrados en procesos puramente individuales que no conllevan un cambio social.

2.2. El manejo de la agresividad en el modelo grupoanalítico de Foulkes.

"En la vida anímica individual aparece integrado siempre, efectivamente, 'el otro', como modelo, objeto, auxiliar o adversario, y de este modo, la Psicología individual es al mismo

tiempo y desde un principio Psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado" (Freud, 1921, p. 2563).

El Grupoanálisis de Foulkes considera, en efecto, la relación con el otro y con los otros como constitutiva de la identidad individual (Campos, 1988; Foulkes, 1981; Kadis, Krasner, Winick y Foulkes, 1969; Martínez, 1990; Pines y Hearst, 1996).

- El grupo es un sistema de relaciones en equilibrio dinámico. Las aportaciones de los miembros cobran significado y se evalúan en el seno de esa red dinámica de relaciones. El aprendizaje cognitivo de los individuos adquiere sentido en la medida en que se integran en la red de relaciones afectivas y sociales de los individuos en el grupo.
- La dimensión social es constitutiva de la persona: el individuo forma su identidad dentro de la urdimbre social. No se puede modificar la identidad personal de los individuos sin cambiar su identidad social. Cambiar la estructura psicológica de las personas significa cambiar su sistema de comunicación, su manera de abordar los conflictos sociales y su rol en el grupo.
- Los síntomas provienen de bloqueos en los sistemas de comunicación entre el individuo y su entorno, que acaban haciéndose bloqueos intrapsíquicos. El sistema social de comunicación es anterior a la comunicación intrapsíquica. La terapia consiste en cambiar el sistema de comunicación social en el grupo para transformar el diálogo intrapsíquico.
- El acceso a un diálogo auténtico y creativo supone la superación de patrones de relación interpersonal previamente establecidos en los grupos sociales.
- En el grupo terapéutico, lo que hacen los pacientes es hablar sobre ellos mismos y escuchar a los demás para aumentar el grado de comprensión de sí mismos y de los demás.

La expresión de la agresividad aparece en el grupoanálisis ligada al sistema de comunicación y a la forma de manejar los conflictos interpersonales. Cada individuo lleva al grupo terapéutico una determinada forma de vivir y de expresar su agresividad, una determinada forma de comunicarse consigo mismo y con los demás y una determinada forma de abordar los conflictos interpersonales. Todo ello ha sido una realidad social antes de convertirse en una realidad psicológica.

La terapia grupoanalítica se realiza a través de tres movimientos o tres procesos:

- Los individuos proyectan sobre el grupo en su conjunto, sobre el

terapeuta y sobre los miembros del grupo su agresividad, sus dificultades de comunicación y su forma de manejar los conflictos en el grupo.

- Con la ayuda del terapeuta, los miembros del grupo aprenden a comunicarse mejor, a expresar la agresividad de una manera más socializada y a manejar los conflictos de una forma más constructiva.
- Estos aprendizajes, adquiridos en la situación terapéutica, son transferidos a los grupos sociales.

El grupo terapéutico de orientación grupoanalítica, en sus inicios, puede ser comparado con la "arena política", en el sentido de que sus miembros luchan por imponer sus ideas, sus intereses y su sistema de comunicación a los demás miembros del grupo. Son frecuentes las coaliciones y la formación de subgrupos. Pero, a medida que van aprendiendo a escucharse, a dar realimentaciones positivas, a no descalificarse mutuamente, a plantear los conflictos interpersonales e intergrupales como problemas a resolver entre todos y no como situaciones de lucha por el poder, el grupo se va haciendo más igualitario y más participativo. Se da una verdadera descentralización del poder.

El grupo terapéutico de orientación grupoanalítica es un grupo abierto a los grupos sociales y el cambio que se opera en dicho grupo es individual y social al mismo tiempo. El individuo aprende a manejar sus conflictos personales en la medida en que aprende a manejar sus conflictos sociales.

2.3. El manejo de la agresividad en la terapia grupal breve.

La característica esencial de las terapias breves es la reducción del tiempo de terapia (Watzlawick y Nardone, 2000; Molnos, 1995; Klein, 1996). La reducción del tiempo de terapia tiene las siguientes consecuencias:

- Se reduce la dependencia de los pacientes con respecto al terapeuta y al grupo y se refuerza la responsabilidad individual en el cambio personal y en la superación de los síntomas patológicos.
- Se limitan los objetivos terapéuticos. Estos son:
 - Reducir las molestias sintomáticas.
 - Restablecer rápidamente el equilibrio psíquico del paciente.
 - Favorecer la utilización de los recursos cognitivos y sociales por parte de los pacientes.
 - Fomentar la comprensión de los pacientes acerca de sus trastornos actuales.

- Se favorece la transferencia de los aprendizajes realizados en el grupo de laboratorio a los grupos sociales, con lo que el cambio individual tiende a prolongarse en el cambio social.

El tratamiento de la agresividad es similar al que hemos visto en la terapia grupoanalítica, con la diferencia de que, a causa de la reducción del tiempo de la terapia, queda en manos de los pacientes la utilización de los recursos cognitivos, afectivos y sociales, adquiridos en las sesiones terapéuticas, en el contexto de los grupos sociales. Los nuevos sistemas de comunicación, la adopción de nuevos roles sociales y el manejo constructivo de los conflictos tienen que ser completados por los individuos en los grupos sociales.

2.4. El manejo de la agresividad en los grupos de autoayuda.

Los grupos de autoayuda rompen con el modelo médico de la terapia y corresponden a una cultura grupal más igualitaria, donde la relación entre profesional y usuario se establece sobre las bases de una mayor simetría y colaboración (López-Cabanas y Chacón, 1997; Martínez-Taboada, 1996). La colaboración entre el profesional y el paciente, en un plano de igualdad, constituye el núcleo esencial de una organización de servicio social. Es la verdadera fuente de conocimiento. El profesional aporta los conocimientos técnicos, mientras que el usuario o el paciente aporta sus conocimientos prácticos, su situación personal, su entorno familiar y laboral y su voluntad de introducir cambios en su comportamiento. El proceso de la intervención psicosocial y los criterios de evaluación de los resultados de dicha intervención tienen que ser diseñados conjuntamente por el profesional y por el usuario. "Las políticas de calidad, tal como hoy en día se entienden en los ámbitos más avanzados, asumen que recursos y procedimientos no son sino instrumentos al servicio de los resultados" (Hernández, 2000, p. 26). Los resultados deseables no se limitan a garantizar la obtención de determinados parámetros *objetivos*, sino que contemplan el resultado del servicio como algo que satisfaga plenamente las necesidades del usuario, **tal y como las definan conjuntamente profesional y usuario, no como determine de manera unilateral el profesional.**

Los grupos de autoayuda tienen una organización autónoma.

No son los profesionales los que dirigen el grupo. Su función es, más bien, la de aportar conocimientos técnicos sobre la forma de tratar los temas y sobre la forma de organizar procesos grupales tales como la comunicación y la toma de decisiones.

Como todos los grupos terapéuticos o de crecimiento personal, los grupos de autoayuda tienen una primera fase en la que se trata de lograr los siguientes objetivos:

- Construcción de un grupo cohesionado: apoyo emocional, conciencia de pertenencia y diferenciación entre "ellos" y "nosotros".
- Elaboración de emociones negativas: El grupo es un lugar seguro, donde pueden expresar y elaborar emociones de dolor, culpa, rabia y tristeza, consecuencias de la pérdida sufrida o de la situación de marginación social.
- Normalización: proceso cognitivo por el que una persona que se percibe a sí misma como diferente a los demás, llega a romper la categorización "ellos" / "nosotros" para llegar a sentirse integrada en la sociedad. La normalización actúa, en primer lugar, dentro del grupo y, más tarde, en la sociedad. Esta normalización supone pasar de un sentimiento de culpa que bloquea a la persona al reconocimiento de problemas reales cuya solución exige el compromiso de todos los miembros del grupo y de los que no están en el grupo. De ahí que los grupos de autoayuda fácilmente se transformen en grupos de acción orientados al cambio social.

En una segunda fase, los grupos de autoayuda tienden a convertirse en grupos de acción orientados a la superación de conflictos sociales que dificultan el crecimiento de las personas. Para ello, tienen que haber elaborado previamente los sentimientos de dolor y rabia que pueden dar lugar al reforzamiento de esquemas cognitivos de oposición entre "ellos" y "nosotros" y a manifestaciones de violencia intergrupal, como pueden ser las violencias raciales, violencias de género, violencias de clase etc... El éxito de los grupos de autoayuda está en que no se cierran en sí mismos, alimentando ya sea sentimientos de culpa y resignación, en cuyo caso, el grupo de autoayuda se convierte en mero apoyo emocional, o alimentando sentimientos de rabia y odio, en cuyo caso, el grupo reforzará la diferenciación entre "ellos" y "nosotros" y creará las mejores condiciones para la violencia intergrupal.

Los grupos de autoayuda, en la medida en que dan lugar a

una implicación personal en procesos de cambio social, constituyen un referente claro de lo que significa transformar unos sentimientos agresivos en energía orientada a la acción social.

3. Sistemas sociales cerrados y violencia intergrupal.

Los conceptos de “sistema cerrado” y “sistema abierto” han sido tomados de la termodinámica. Pero el mismo Bertalanffy y muchísimos autores posteriormente han utilizado estos conceptos para explicar la dinámica de los grupos sociales y, muy en especial, conflictos intergrupales (Aracil, 1983; Moscovici y Doise, 1992).

Grupo cerrado es un grupo que tiene fronteras impermeables y no es capaz de intercambiar con otros grupos ni la información ni los conocimientos. No puede colaborar con otros grupos. Su ideal es el equilibrio estacionario y el mantenimiento de su identidad. No hay innovación. Tiende a la homogeneización de los elementos, eliminando las diferencias internas. Los conflictos internos son desestabilizadores. Por eso crean mecanismos internos para negar, tapar o proyectar hacia fuera cualquier conflicto interno. En cambio, un grupo abierto intercambia información, conocimiento y energía con otros grupos y establece con ellos relaciones que son de competencia y de colaboración. Tiene una dinámica interna de diferenciación de elementos y de integración de los mismos. Las diferencias internas crean conflictos que movilizan la energía interior hasta encontrar una nueva integración, modificando los esquemas cognitivos y las relaciones de poder.

Cualquier conflicto intergrupal tiene un triple origen:

3.1. Origen cognitivo: La categorización de la realidad social en términos de “ellos” y “nosotros”.

Tradicionalmente, la Teoría de la Identidad social mantuvo una **oposición funcional** entre la identidad personal y la identidad social. Es decir, los mismos factores que acentúan la relevancia de la identidad social son también los que hacen pasar a un segundo plano la identidad personal. Esto significa que si se acentúa la conciencia de la pertenencia a un determinado grupo, se reduce simultáneamente la conciencia de la identidad personal. Al reducir la conciencia de la identidad personal, se reducen igualmente las diferencias internas entre los individuos del grupo

(proceso de homogeneización de los individuos dentro del grupo, proceso que conduce al colectivismo) y, simultáneamente, se acentúan las diferencias entre los individuos de un grupo con relación a los individuos de otro grupo. Si, en cambio, se reduce la conciencia de pertenencia a un grupo, se acentúan las diferencias entre los individuos pertenecientes a dicho grupo, y se reducen las diferencias entre los individuos de ese grupo con respecto a los de otros grupos. Si consideramos la homogeneidad interna del grupo como ausencia de conflicto y consideramos la diversidad interna del grupo como presencia de conflicto (cosa que no siempre es cierta) podemos afirmar que el aumento del conflicto intragrupal supondrá reducción del conflicto intergrupal y viceversa. Lógicamente, la acentuación de la conciencia de pertenencia al grupo supone pérdida de autonomía de los individuos, en tanto que individuos, y abandono del pensamiento crítico por parte de éstos. Esta es la explicación del proceso del establecimiento de un pensamiento único en determinados grupos cerrados.

Esta posición está siendo revisada actualmente desde diferentes perspectivas. Deschamps (1998) elaboró su teoría de la covariación, según la cual la conciencia de pertenencia a un grupo (aumento de la identidad social) no siempre supone reducción de la conciencia personal (reducción de la identidad personal). Tampoco el aumento de las diferencias intrgrupales conlleva en todos los casos la reducción del conflicto intergrupal, ni el aumento del conflicto intergrupal va siempre acompañado de una mayor homogeneización intragrupal. La diferenciación interindividual puede ir, en determinados casos, unida a una diferenciación intergrupal.

Esta teoría permite explicar que se pueda dar un reforzamiento de la conciencia de pertenencia a los grupos sociales (reforzar la identidad social), sin obligar a los individuos a aceptar el pensamiento único y manteniendo la diversidad entre los individuos que se identifican con el grupo.

Como han puesto de relieve tanto Rabbie y Lodewijkx (1996) como Hogg (1996), la identificación con el grupo responde a procesos diferentes según sea el nivel de la interacción interpersonal en el grupo. La identificación grupal, en el caso de una cultura colectivista y baja interacción interpersonal, supone un proceso de despersonalización y de conformidad grupal, mientras que la identificación grupal, en el caso de una

cultura individualista y alta interacción interpersonal, significa tomar en consideración los objetivos individuales para buscar la superación del individualismo en una integración de los objetivos individuales en objetivos comunes que refuerzan la conciencia de interdependencia.

La teoría de la identidad social explica muy bien tres fenómenos sociales:

- Los grupos se vuelven más violentos cuando los individuos sustituyen su identidad personal por la identidad grupal.
- Los grupos se vuelven más violentos cuando se impone en el grupo un pensamiento único.
- Los grupos se vuelven más violentos cuando sus miembros se someten a unas normas impuestas por un poder central.

3.2. El conflicto de intereses y de objetivos entre los grupos.

La teoría de la Identidad Social tiene la ventaja de integrar la dinámica individual con la dinámica grupal y es interesante para analizar la relación entre los individuos y el grupo, pero, aplicado a los conflictos intergrupales, tiene el peligro de ser utilizada para justificar las situaciones de asimetría en la distribución de recursos. Por eso, la Psicología social ha desarrollado, juntamente con la teoría de la identidad social, la teoría de los conflictos reales elaborado por Sherif. La teoría de los Conflictos Reales parte del conflicto de intereses y de objetivos entre los grupos. La solución está en integrar los intereses y objetivos de las partes en conflicto en metas supraordenadas, lo cual supone llegar a una solución que signifique alguna ganancia para ambas partes. Solamente que para lograr unas metas supraordenadas, tiene que haber una relación de interdependencia objetiva entre las partes contendientes.

3.3. Las relaciones de dominación.

El problema de la violencia intergrupal se agudiza cuando el conflicto se plantea en términos de suma 0: El grupo A gana lo que pierde el grupo B. No se reconoce la interdependencia objetiva entre las partes contendientes y, además, existe una real asimetría de poder entre ellas. Se establece una relación de dominación. Los estudios de Ellemers y colaboradores (1988) y de Van Knippenberg y Wilke (1990) confirman algo que conocemos todos por nuestra experiencia en las organizaciones:

- Que el favoritismo endogrupal se da más en los grupos de alto estatus y, en consecuencia, la relación de dominación es más frecuente en los grupos de alto estatus.
- Que los grupos de bajo estatus son más favorables a las relaciones de colaboración con los exogrupos.
- Que los grupos colectivistas, es decir, aquellos en los que la identidad social es muy importante para la autoestima de los individuos y, consecuentemente, se da un alto grado de identificación con el grupo, tienden a establecer con los exogrupos relaciones de dominación.

El estatus de un grupo se mide por la capacidad que tiene para controlar los recursos de otros grupos. Cuantos más recursos controlen los grupos de alto estatus, tanto mayor será la dependencia de los grupos de bajo estatus con respecto a los grupos de alto estatus.

Lógicamente, la violencia intergrupal será mayor en las sociedades muy estratificadas, donde hay grandes diferencias en cuanto a la distribución de los recursos entre los grupos.

4. Vías para una solución de conflictos intergrupales.

En coherencia con las ideas desarrolladas hasta el presente, las vías para solucionar los conflictos intergrupales son las siguientes:

4.1. Descentralización del poder y distribución equitativa de los recursos.

Me refiero tanto los recursos materiales como recursos sociales, culturales y políticos. En los Estados, como en las organizaciones y en los grupos, la cultura exige cada vez más la descentralización del poder y una distribución más equitativa de los recursos. En las estructuras sociales jerarquizadas, no se negocia la salida a los conflictos. Simplemente, se imponen las soluciones. No se puede desarrollar una cultura de negociación en situaciones de dominación.

4.2. Reforzamiento de la conciencia de interdependencia entre los grupos mediante la creación de objetivos compartidos.

Esta es la solución de las metas supraordenadas de Sherif. Pero esta vía de solución es aplicable en los casos en que se da una cierta igualdad de recursos entre las partes contendientes y una

interdependencia reconocida por ambas partes. Además, es importante que la historia de esa relación de interdependencia haya sido positiva para ambas partes.

4.3. Reforzamiento de las relaciones entre personas que pertenecen a los grupos en conflicto.

Esta es la teoría del contacto, propuesta por Allport. El objetivo, sin duda, es favorecer las relaciones entre las personas de ambos grupos para reducir el impacto de los prejuicios y de los estereotipos intergrupales. Pettigrew (1998) ha reelaborado recientemente la teoría de Allport y ha introducido una serie de condiciones para que el contacto entre personas de grupos en conflicto tenga resultados positivos:

- Nivel similar de los recursos entre los grupos en conflicto.
- Ausencia de dominación de un grupo sobre otro.
- Interdependencia objetiva y positiva.
- Elaboración, previa al contacto entre personas, de los prejuicios intergrupales.

La mayor autonomía de las personas dentro de los grupos permite el intercambio de información, conocimiento y ayuda entre los individuos de los grupos en conflicto.

4.4. Mejora de los sistemas de comunicación interpersonal.

Desarrollo de sistemas de comunicación basados en la escucha mutua, en realimentaciones positivas y en la construcción de significados y de objetivos compartidos.

5. Conclusión

Para abordar los conflictos intergrupales hay que trabajar en dos planos:

- **Plano intragrupal:** Grupo igualitario y grupo abierto, que permita la expresión de diferencias internas y que permita a sus miembros establecer relaciones de colaboración con personas de otros grupos: reducción de los prejuicios y estereotipos negativos mutuos. En el plano intragrupal, es imprescindible desarrollar sistemas de comunicación interna basados en la escucha mutua, en realimentaciones positivas y en la construcción de significados y de objetivos compartidos.
- **Plano intergrupalo:** Establecimiento de relaciones de colaboración intergrupales basadas en una interdependencia objetiva y positiva.

Referencias bibliográficas

- Agazarian, Y. M. y Yanoff, S. (1996). Teoría de sistemas y grupos pequeños. En H. I. Kaplan y B. J. Sadock (Eds.). *Terapia de grupo*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Brooks, A. K. (1997). Power and the production of knowledge. In D. Russ-Eft, H. Preskill y C. Sleezer. *Human Resource Development Review*. London: Sage.
- Campos, H. (1988). Teorías de grupo como contexto de la psicoterapia de grupo en particular y del trabajo grupal en general. *Clinica y Análisis Grupal*, 10 (47), 51-66.
- Deschamps, J.-C. y Devos, T. (1998). Regarding the Relationship Between Social Identity and Personal Identity. En S. Worchel, J. F. Morales, D. Pérez y J.-C. Deschamps: *Social Identity*. Londres: Sage.
- Early, P. C. y Erez, M. (Eds.) (1997). *New Perspectives on International Industrial/Organizational Psychology*. San Francisco: The New Lexington Press.
- Erez, M. y Early, P. C. (1993). *Culture, Self-identity and Work*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ester, P.; Halman, L. y Moor, R. de (1994). *The individualizing Society. Value change in Europa and North America*. Tilburg University Press.
- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Obras Completas, III. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ellemers, N.; van Knippenberg, A.; De Vries, N. Y Wilke, H. (1988). Social identification and permeability of group boundaries. *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 497-513.
- Hernández, J. (2000). La calidad como imperativo ético. En AA. VV. *El imperativo de la calidad en la acción social*. Madrid: Caritas española.
- Foulkes, S.H. (1981). *Psicoterapia Grupoanalítica*. Barcelona: Gedisa.
- Fukuyama, F. (1998). *La Confianza (Trust)*. Barcelona: Ediciones B.
- Guzzo, R. A. y Dickson, M.W. (1996). Teams in Organizations: Recent Research on Performance and Effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47, 307-38.
- Hinkle, S. y Brown, R. (1990). Intergroup comparisons and social identity: some links and lacunae. En D. Abrams y M. Hogg (Eds.). *Social Identity Theory: Constructive and critical advances*. New York: Harvester/Wheatseaf.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values*. Beverly Hills: Sage.
- Hofstede, G. (1991). *Culture's Consequences: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Hogg, M. A. (1996). Social Identity, selfcategorization, and the small-group. En E. Vitte y J.H. Davis (Eds.). *Understanding Group Behavior*. Vol. 2. *Small Group Processes and Interpersonal Relations* (pp. 227-254. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Kadis, A.I.; Krasner, J.D.; Winick, C.; Foulkes, S.H. (1969). *Manual de Psicoterapia de grupo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kim, U.; Triandis, H.C.; Kagitçibasi, Ç.; Choi, S.C.; Yoo, G. (1994). *Individualism and Collectivism. Theory, Method and Applications*, London: Sage.
- Klein, R. H. (1996). Terapia breve de grupo. En: H.I. Kaplan y B.J. Sadock

(1996). *Terapia de grupo*. Madrid: Editorial Médica. Panamericana

Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in Organizations: Emerging Perspectives, Enduring questions. *Annual Review of Psychology*, 50, 569-598.

Levine, J.M. y Moreland, R.L. (1990). Progress in Small Group Research. *Annual Review of Psychology*, 41, 585-634.

López-Cabanas, M. y Chacón, F. (1997). *Intervención Psicosocial y servicios sociales. Un enfoque participativo*. Madrid: Síntesis.

Martínez Azurmendi, O. (1990). *El concepto de matriz en grupoanálisis. Clínica y Análisis Grupal*, 12 (55), 407-424.

Martínez-Taboada, C. (1996). Estudio de los grupos en el área de la salud. En: S. Ayestarán (Ed.). *El grupo como construcción social*. Barcelona: Ediciones Plural

Molnos, A. (1995). *A question of time: Essentials of Brief Dynamic Psychotherapy*. Londres: Karnac Books.

Morales, J. F. y otros (1994). *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill/ Interamericana de España.

Morales, J. F.; López, M. Vega, L. (1992). Individualismo, Colectivismo e identidad Social. *Revista de Psicología Social*, Monográfico, 49-72.

Moscovici, S. y Doise, W. (1992). *Dissensions et consensus: Une théorie générale des décisions collectives*, Paris: Presses Universitaires de France.

Mowday, R. T. Y Sutton, R. I. (1993). Organizational Behavior: Linking Individuals and Groups to Organizational Contexts. *Annual Review of Psychology*, 44, 195-229.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford: Oxford University Press.

Pettogrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annu. Rev. Psicol.*, 49: 65-85.

Pines, M. y Hearst, L.E. (1996). Análisis de grupo. En: H.I. Kaplan y B.J. Sadock (1996). *Terapia de grupo*. Madrid: Editorial Médica. Panamericana

Rabbie, J. M. y Lodewijkx, F.M. (1996). A behavioral interaction Model: Toward an integrative theoretical framework for studying intra- and intergroup dynamics. En E. Vitte y J.H. Davis (Eds.). *Understanding Group Behavior*. Vol. 2. *Small Group Processes and Interpersonal Relations* (pp. 255-294). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Rodríguez, A. (1992). *Psicología de las organizaciones*. Barcelona: PPU.

Russ-Eft, D.; Preskill, H. y Sleezer, C. (1997). *Human Resource Development Review*. London: Sage.

Shaw, M. E. (1980). *Dinámica de grupo*. Barcelona: Herder.

Schwartz, S. H. (1994). Beyond Individualism/Collectivism. New Cultural Dimensions of Values. En U. Kim; H.C. Triandis; Ç. Kagitçibasi; S.C. Choi; G. Yoo, G. *Individualism and Collectivism. Theory, Method and Applications*. London: Sage.

Slavson, S.R. (1976). *Tratado de psicoterapia grupal analítica*. Buenos Aires, Piados.

Steiner, I.D. (1983). Whatever happened to the Touted Revival of the Group? *Small Groups and Social Interaction*, 2, 539-548.

Steiner, I.D. (1974). Whatever happened to the Group in Social Psychology? *Journal of Experimental Social Psychology*, 10, 94-108.

Triandis, H.C.; McKusker, C.; Hul, C..H. (1990). Multimethod probes of

Individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1006-1020.

Turner, J. C., Hogg, M.A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. y Wetherell, M.S. (Eds.) (1987). *Redescubrir el grupo social. Una teoría de la Categorización del Yo*. Madrid: Morata, 1990.

Van Knippenberg, A. y Wilke, H. (1990). The influence of permeability of group boundaries and stability of group status on strategies of individual mobility and social change. *British Journal of Social Psychology*, 29, pp. 233-346.

Van Muijen y otros (1999). Organizational Culture: The Focus Questionnaire. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (4), 551-568.

Watzlawick, P. y Nardone, G. (2000). *Terapia breve estratégica. Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Barcelona: Piados.

Psicofisiología del estrés

Tensión, Violencia y Agresividad Autodestructiva

Antonio Núñez Partido

1. Introducción
 - Las Catecolaminas: Adrenalina y Noradrenalina
 - Los Glucocorticoides
 - Disfunciones Orgánicas y Neurotransmisores
 - Atrofia del Hipotálamo
2. Mecanismos fisiológicos en la respuesta de estrés
 - El Sistema Nervioso Central
 - El Sistema Nervioso Periférico
 - El sistema nervioso somático
 - El sistema nervioso autónomo
 - El sistema nervioso simpático
 - El sistema nervioso parasimpático
3. Los tres ejes fisiológicos de la respuesta de estrés
 - Eje Neural
 - Eje Neuroendocrino
 - Eje Endocrino
4. Distintos aspectos de la activación fisiológica
 - Activación Inmunitaria
 - Efectos del Estrés en la Respuesta Inmune
 - Activación Conductual
5. Psicofisiología de la respuesta de estrés
 - Perfiles de Personalidad y Respuesta Fisiológica
6. Reactividad emocional, cardiovascular y pcta
 - Reactividad e hipertensión
7. Conclusiones

“Cualquier afección de la mente, acompañada de dolor o placer, esperanza o miedo, produce una agitación cuya influencia se extiende al corazón”

(Willian Herrey, médico 1623)

1. Introducción

Partiendo del concepto de estrés, conocido por todos, podemos adentrarnos en el conocimiento de algunos de los procesos

fisiológicos más relevantes que se desencadenan en los sujetos que lo padecen. Para ello, es necesario retomar la concepción de “*respuesta orgánica de estrés*”, es decir, todos aquellos cambios fisiológicos que experimenta un individuo como consecuencia de estar sometido a una “*situación de estrés*”. Esta respuesta orgánica conlleva una activación tanto fisiológica como cognitiva y ambas están estrechamente relacionadas.

En primer lugar, hay que aclarar que la respuesta fisiológica persigue afrontar la situación estresante que la ha provocado. El corazón late más deprisa, llega más sangre y oxígeno a los músculos y al cerebro, los reflejos son más rápidos... en definitiva, el cuerpo se prepara para realizar una actuación que exige un *sobreesfuerzo* físico y mental, y así permitir al organismo dar una respuesta adecuada a la demanda, G^a Fernández-Abascal, E (1997)

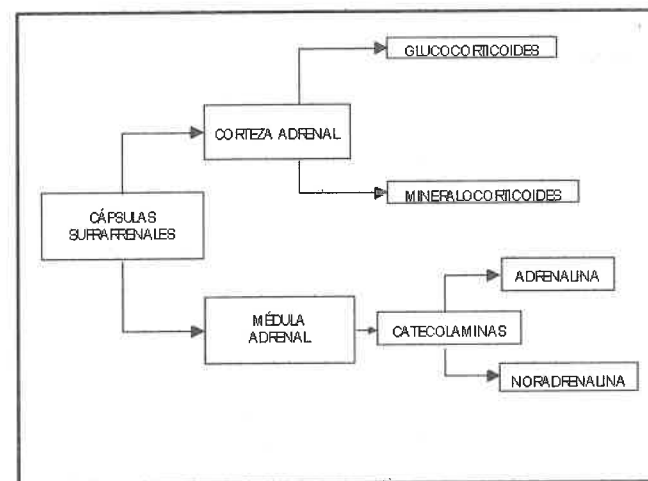
En segundo lugar, hay que advertir que, para alcanzar tal grado de activación, el cerebro secreta una serie de sustancias que actúan como mensajeros químicos o neurotransmisores, que se encargan de activar otros órganos corporales en cuestión de segundos, preparándolos para emitir una respuesta eficiente. Según Slipak (1991), una neurotransmisión es *el conjunto de fenómenos dinámicos concatenados que sirven para comunicar las neuronas entre sí y con los órganos efectores mediante procesos metabólicos, eléctricos y energéticos*. Una vez que ha sido estimulada la neurona, se activa la liberación del neurotransmisor para que se incorpore a la hendidura sináptica y permita la estimulación de la célula postsináptica.

Estas sustancias activadoras pueden ser secretadas por las terminaciones del sistema nervioso en el órgano directamente afectado por el neurotransmisor, o bien pueden haber sido liberadas por otras glándulas en el torrente sanguíneo para que afecten más ampliamente al organismo. En este segundo caso, las sustancias secretadas son hormonas, de acción más lenta como neurotransmisores.

Los neurotransmisores más estudiados son los glucocorticoides y las catecolaminas: Adrenalina y Noradrenalina¹. Todas estas sustancias son sintetizadas en las cápsulas suprarrenales. Los glucocorticoides (y mineralocorticoides) son secretados por las glándulas

1. Denominadas epinefrina y norepinefrina en Estados Unidos.

suprarrenales a través de la vía hormonal, mientras que las catecolaminas son liberadas a través de las terminaciones del sistema nervioso simpático² (SNS) El **cuadro 1** recoge un breve esquema de este proceso de síntesis de los neurotransmisores.



Cuadro 1. Lugar de síntesis de glucocorticoides y catecolaminas

1.1. Las catecolaminas: adrenalina y noradrenalina

Constituidas principalmente por la Adrenalina, Noradrenalina y dopamina³, las catecolaminas desempeñan un papel primordial en la activación general producida en situaciones de estrés. La médula adrenal, que recibe inervación directa del SNS, es la glándula endocrina en la que se genera la mayoría de estas sustancias.

La Adrenalina y la Noradrenalina están muy relacionadas con el desencadenamiento de la reacción de “lucha o huida” ante estímulos estresantes. La síntesis de Noradrenalina se incrementa en situaciones de estrés físico, cólera y conductas de alto riesgo. La síntesis de Adrenalina obedece más a estados de estrés psíquico, cargados de ansiedad, angustia y miedo.

Las catecolaminas se sintetizan a partir de la tiroxina presente

2. A partir de ahora, SNS.

3. La dopamina es una hormona de origen esencialmente cerebral. Funciona como un neuromediador o regulador que, junto a la noradrenalina, interviene en las llamadas reacciones de adaptación.

en la corriente sanguínea. Gregory (1995) determina la vía metabólica de este proceso de la siguiente forma:

tiroxina → dihidroxifenilalanina → dopamina → Noradrenalina → Adrenalina

Para que las células puedan sintetizar catecolaminas, es necesaria la presencia de ciertas enzimas catalizadoras que desarrollan el proceso metabólico anterior. En la médula adrenal, la Noradrenalina y la Adrenalina funcionan como hormonas, y son vertidas a la corriente sanguínea cuando así lo “ordena” el SNS. Lo más notable de este proceso es que se produce como respuesta fisiológica ante todo tipo de estímulos estresantes.

El sistema nervioso periférico utiliza la Noradrenalina como neurotransmisor con el que influir en la actividad de las células de la musculatura lisa en una amplia diversidad de tejidos (Gregory, 1995):

“...control del diámetro de la pupila, la musculatura lisa de los vasos sanguíneos de las glándulas salivares, la tasa del latido cardíaco, el diámetro de los bronquios del pulmón, la actividad de la musculatura lisa del intestino, la actividad de la musculatura lisa en diversos órganos pélvicos y el diámetro de los vasos sanguíneos pequeños...”

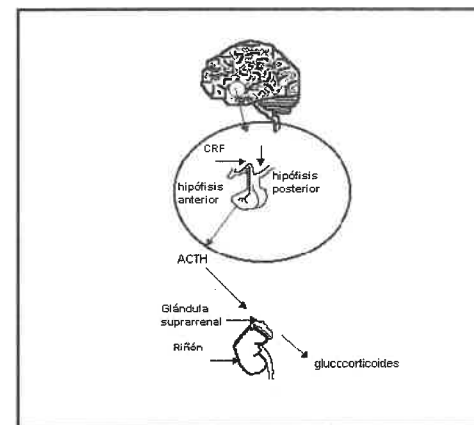
Los efectos metabólicos más importantes producidos por las catecolaminas son la liberación de glucosa por glucogénesis, la estimulación de la lipólisis, y el aumento de glucagón.

A esta primera activación del organismo le sucede una segunda respuesta neuroendocrina en la que se liberan glucocorticoides y mineralocorticoides.

1.2. Los glucocorticoides

Los glucocorticoides son sustancias secretadas por las glándulas suprarrenales a través de la vía hormonal, que desempeñan un papel primordial en la activación del eje neural (que exponemos más adelante) Su estructura química les adscribe al grupo de las hormonas esteroides, junto a los andrógenos, los estrógenos, la progesterona y algunos mineralocorticoides. Dentro de las hormonas glucocorticoides, la más relacionada con el estrés es el cortisol, un esteroide secretado por la corteza suprarrenal que tiene efectos profundos en el metabolismo de la glucosa (Carlson, 1997)

En el **cuadro 2** se recoge gráficamente un esquema del proceso de activación y secreción de glucocorticoides.



Cuadro 2. Esquema del control de la secreción de glucocorticoides.

El cerebro percibe o prevé un agente estresante, lo que hace que el hipotálamo⁴ desencadene la liberación de CRF (y de las hormonas relacionadas) Estas hormonas entran en el sistema circulatorio privado que une el hipotálamo con la pituitaria anterior, lo que origina que ésta libere ACTH. La ACTH llega a la circulación general y desencadena la liberación de glucocorticoides por las glándulas suprarrenales (Sapolski, 1995)

En general, su actuación es similar a la de la Adrenalina pero sus efectos se prolongan durante mucho más tiempo. Según palabras de Selye (1982), los glucocorticoides están considerados como “tranquilizantes tisurales que potencian la tolerancia pasiva y la coexistencia con el agente estresor”.

La liberación de glucocorticoides en situaciones de estrés persigue elevar el nivel de glucosa en la sangre y activar otras hormonas relacionadas, al tiempo que inhibe actividades vegetativas, innecesarias en tales momentos. La hiperglucemia se produce por gluconeogénesis a partir del metabolismo de los

4. El hipotálamo es una de las estructuras mas importantes del cerebro, involucrado en el aprendizaje y la memoria, el control del Sistema Autónomo y de las funciones vegetativas tales como la secreción de hormonas (Eichenbaum & Otto 1992; Jacobson & Sapolsky 1991) Y como veremos mas adelante muy sensible a ser dañado por el estrés crónico (Sapolsky 1992; McEwen 1999)

prótidos que se han formado en las estructuras proteicas de hueso, músculos y piel.

McEwen y Mendelson (1993) han constatado como hoy día son más los estudios científicos que revelan que los glucocorticoides intervienen de forma determinante en multitud de procesos orgánicos. Su acción combinada con otras hormonas produce efectos tan dispares como estimular el apetito (Sapolsky, 1995), almacenar y movilizar energía (Havel y Taborsky, 1989), reducir y regular el suministro de calcio a los huesos (Prummel y cols., 1991), tonificar la estructura y composición del cerebro (Meyer, 1985; cit. por McEwen y Mendelson, 1993)

1.3. Disfunciones orgánicas y neurotransmisores

Hasta ahora hemos visto cuál es el funcionamiento de los neurotransmisores en situaciones de estrés. La función "alertadora" que desempeñan resulta clave en aspectos tan esenciales como la propia preservación de la especie. Sin embargo, a pesar de que son sustancias imprescindibles, su presencia en el organismo debe estar controlada en todo momento por el cerebro. Una disminución o un incremento prolongados en el tiempo del nivel de catecolaminas y glucocorticoides pueden acarrear graves disfunciones orgánicas (Sapolsky, 1996)

En lo que a defectos de secreción se refiere, son ilustrativos los casos de aquellas personas que son incapaces de secretar glucocorticoides o catecolaminas. Estas patologías las sufren respectivamente quienes padecen "la enfermedad de Addison" y el llamado "síndrome de Shy-Drager", personas que se suelen desvanecer en situaciones en las que experimentan gran tensión (Sapolsky, 1995):

"La enfermedad de Addison ha sido muy estudiada en la historia de la endocrinología. Aquellos que la padecen tienen deficiencias en la secreción de glucocorticoides, lo cual puede ser verdaderamente peligroso en situaciones de estrés extremo, como accidentes de coche, enfermedades infecciosas, etc. En estas situaciones, los enfermos de Addison son incapaces de mantener la presión sanguínea y entran en estado de shock.

El síndrome de Shy-Drager conlleva la no secreción de las catecolaminas, Adrenalina y Noradrenalina, lo que se traduce en una caída de la presión sanguínea y una manifiesta

incapacidad de mantenerse en pie cuando sufren una situación de estrés agudo".

Estos dos ejemplos muestran la verdadera importancia de las catecolaminas y glucocorticoides en la respuesta fisiológica ante amenazas externas. Si la carencia de estas sustancias resulta sumamente peligrosa para la salud, en el extremo opuesto, su presencia habitual en el organismo, en grandes cantidades, puede acarrear efectos igualmente negativos (Flugge, 1995; Fuchs, 1997; Gould 1997)

Esta última circunstancia suele producirse en la especie humana al llegar a la tercera edad. Algunos estudios (Fleg, y cols. 1985), han testimoniado que, en general, los ancianos muestran dificultades para desactivar el organismo tras una situación de estrés. Relacionados con esta línea de investigación, los trabajos de Sapolsky y Donnelly (1985) han constatado que el retraso en la recuperación (descenso de nivel en el organismo) de los glucocorticoides puede acelerar el desarrollo y crecimiento de tumores. Aunque estén perfectamente sanos, los organismos de las personas mayores son más intolerantes al estrés que los de los jóvenes (Shock, 1977) Además, una situación prolongada de estrés suele acelerar el proceso de envejecimiento (Selye y Tuchweber, 1976; Sapolsky 1986 y 92)

Asimismo, se ha comprobado que los valores elevados de glucocorticoides en estado de reposo son responsables de multitud de disfunciones orgánicas. Selye (1976) alertó sobre los peligros que supone para el organismo la secreción prolongada de estas hormonas. Entre sus efectos se han identificado diversas alteraciones, como dificultar a las neuronas la generación de nuevas ramificaciones neuronales tras una lesión (Scheff y Cotman, 1982), provocar el síndrome de Cushing o inhibición del sistema inmunitario (Munck y Guyre, 1991; Starkman, 1992), la inhibición del crecimiento (Sapolsky, 1995), la neurotoxicidad: acelera la degeneración del hipocampo en la vejez, pérdida de memoria (McEwen y Mendelson, 1993; Lupien, 1994; McEwen, 1995; McEwen & Sapolsky 1995; Seeman, 1997; Lupien & McEwen, 1997), disminuyen también la sensibilidad de las gónadas a la hormona luteinizante (HL), lo que suprime la secreción de hormonas esteroides sexuales (Singer y Zumoff, 1992) y disminución de la capacidad defensiva

del organismo y por lo tanto aumento de la susceptibilidad a padecer infecciones.

En lo que corresponde al daño cerebral que puede llegar a inducir una *sobreexposición* a situaciones estresantes, o una disfunción en exceso de la secreción de glucocorticoides, Sapolsky y cols. En 1986, que hicieron las primeras observaciones y McEwen en 1995 confirmando en 1999 han demostrado que se pueden destruir las neuronas (atrofiando las dendritas) localizadas en unas regiones determinadas del hipocampo, denominada campo CA1 y CA3c, esta última relacionada mas con el aprendizaje (Watanabe 1992 y 95; McKittrick 1996; Magarinos 1995,96 y 97) Y Jensen, Genefke y Hyldebrandt (1982) encontraron pruebas de degeneración cerebral en TAC de personas que habían sido sometidas a torturas. Otra posible consecuencia, detectada en estos trabajos es que la hormona puede destruir las neuronas haciéndolas muy susceptibles a cualquier situación comprometida. A pesar de que abundan los estudios que relacionan esta disfunción orgánica con la edad adulta, el daño cerebral también puede afectar a los jóvenes. Los trabajos de Uno y cols. (1989) sobre los primates "vervet" de Kenia⁵ concluyeron que en situaciones de estrés muy intensas estos animales jóvenes podían llegar a morir. Cuando se les sometió a una autopsia, los monos fallecidos presentaban úlceras gástricas y glándulas suprarrenales más grandes de lo normal (síntoma de estrés crónico)

El estrés prenatal tiende a inhibir la androgenización del feto. Es decir, cuando una hembra preñada se expone a estresores, la conducta y la estructura cerebral de sus crías macho parecen menos masculinizadas y desfeminizadas que las de los animales de control (Carlson 1997, cap. 10) El estrés prenatal también parece producir efectos a largo plazo en las reacciones de los animales al estrés; Takahashi, Turner y Kalin (1992) hallaron que las ratas cuyas madres habían sido estresadas reaccionaban más fuertemente cuando se les presentaban estímulos estresantes durante la edad adulta.

En sentido contrario, una rama de investigación paralela ha demostrado que la secreción de glucocorticoides ayuda a

5. Estos primates se organizan socialmente en varias jerarquías y estructuras de clase. Los congéneres que ocupan situaciones sociales más bajas están sometidos a una persecución casi permanente por todos los demás, por lo que están sometidos a una situación de estrés crónica.

sobrevivir a ciertos animales. Así, cuando se le extrajeron glándulas suprarrenales a algunas ratas, se observó cómo los animales se volvían muy susceptibles al estrés e incluso cómo muchos de ellos morían en situaciones peligrosas en las que un congénere normal se desenvolvía sin problemas (Diamond, 1994)

Sobre las consecuencias de un exceso de catecolaminas, diversos estudios han relacionado niveles elevados de Adrenalina y Noradrenalina en estado de reposo con una elevada tensión arterial (Lakatta, 1990) Otros estudios (Kandel, 1991; Barondes, 1993), han señalado a la Noradrenalina y a la serotonina como los neurotransmisores responsables del origen de procesos depresivos. Confirmando que el estrés termina produciendo Depresión (Kerr y col., 1994; Pavlides y col., 1994, 95 a y b, 1996; DeKlo y col., 1998)

1.3.1. Atrofia del hipotálamo

El cerebro muestra signos de atrofia como resultado directo de la elevación de los glucocorticoides de manera crónica o por un estrés severo, como refiere Sapolsky en 1992 sobre estudios con supervivientes del Holocausto. Aunque solo recientemente las técnicas termográficas nos han permitido analizar las áreas afectadas y su gravedad. Investigaciones en esta década confirman que el hipotálamo es particularmente sensible a acusar cambios morfológicos observables (Sapolsky, 1996)

ENFERMEDAD	INVESTIGACIONES	
Síndrome de Cushing	Starkman y col.,	1992
Depresión Endógena	Sheline y col.,	1996
Demencia	De leon y col.,	1993
Envejecimiento prematuro	Convit y col., Golomb y col.,	1995 1994
Esquizofrenia	Fukuzato y col., Bogerts y col.,	1996 1993
Estrés Posttraumático	Guvitss y col., Bremmer y col.,	1996 1995

2. Mecanismos Fisiológicos en la Respuesta de Estrés

Kertesz y Kerman (1985) distinguen varios mecanismos fisiológicos implicados en la respuesta de estrés:

1. El sistema nervioso central.

- Cerebro.
- Médula espinal.

2. El sistema nervioso periférico.

- Sistema nervioso somático
- Sistema nervioso autónomo

Antes de intentar esbozar la estructura y funcionamiento del sistema nervioso, hemos de hacer una breve referencia a los denominados “receptores”. Los receptores son “transductores” naturales que convierten en un “potencial de acción” (algo así como corriente eléctrica) los distintos tipos de energía que pueden recibir.

El acceso al sistema nervioso central⁶ (SNC) tiene lugar a través de estos receptores, conectados mediante “servicios periféricos” (Gregory, 1995) que, a su vez, conectan el SNC con los músculos. Su función es informar de los acontecimientos que ocurren en el mundo exterior y de los que suceden en el propio organismo. Para ello, el organismo posee infinidad de receptores diseminados por todo el cuerpo.

La información que recogen estos transductores se procesa a través de “potenciales de acción”, seleccionando los datos que se deben enviar a los niveles superiores del SNC. El procesamiento de la información comienza en el órgano sensorial y continúa con la entrada de la médula espinal o en el cerebro, que controla su propia entrada. Así pues, todos los cambios y demandas internas del cuerpo son registrados por estos receptores, los cuales transmiten la información al SNC.

2.1. El sistema nervioso central

La importancia de la función del cerebro en el proceso de estrés es primordial, ya que de su percepción depende la posibilidad de iniciar o no la cadena de reacciones bioquímicas que dará lugar a la respuesta orgánica.

La activación del organismo puede entenderse aquí como una hiperfunción del SNC (Valdés y de Flores, 1990) Este sistema,

6. A partir de ahora le llamaremos SNC.

compuesto por cerebro y médula espinal, tiene tres niveles de funcionamiento (Kertesz y Kerman, 1985):

- a) **La neocorteza.** Regula las funciones más importantes, entre las cuales están la comprensión, las comunicaciones, el control de movimientos, toma de decisiones, la imaginación, la creatividad...
- b) **El sistema límbico.** Es el nivel intermedio y su función básica es ejercer el control de las emociones y sus relaciones con la secreción hormonal.
- c) **La formación reticular y el tronco del encéfalo.** Es el nivel inferior del cerebro y se ocupa de regular el sistema vegetativo: ritmo cardíaco, respiratorio, tono vasomotor...

2.2. El sistema nervioso periférico

El sistema nervioso periférico (SNP) supone la continuación del SNC y se divide en dos ramales, el “**somático**” y el “**autónomo**”. Sobre este último subsistema hay divergencias de opinión. Mientras que la mayoría de los autores lo engloban dentro del sistema periférico, otros (Gregory, 1995) afirman que pertenece tanto al SNC como al SNP.

2.2.1. El sistema nervioso somático

El sistema nervioso somático actúa como vía de doble transmisión entre el SNC y el resto del cuerpo. En realidad, “*es el encargado de regular los intercambios con el ambiente externo*” (Kertesz y Kerman, 1985) Al igual que recoge la información sensorial y la transmite al SNC, también emite las órdenes motoras desde éste último hasta los órganos de los sentidos y los músculos voluntarios.

2.2.2. El sistema nervioso autónomo

El sistema nervioso autónomo o autonómico es el que se encarga de mantener la homeóstasis corporal, es decir, “*regula el equilibrio interno del cuerpo*”. Este sistema siempre está activo (Gregory, 1995) y, dependiendo de la situación, es normal que una de sus ramas se muestre más activa que la otra. El sistema nervioso autónomo (SNA) se subdivide en dos ramales distintos (Sapolsky, 1995): el sistema nervioso simpático y el sistema nervioso parasimpático.

2.2.2.1. El sistema nervioso simpático

El sistema nervioso simpático es la parte del SNA que se activa en primera instancia cuando experimentamos una situación de

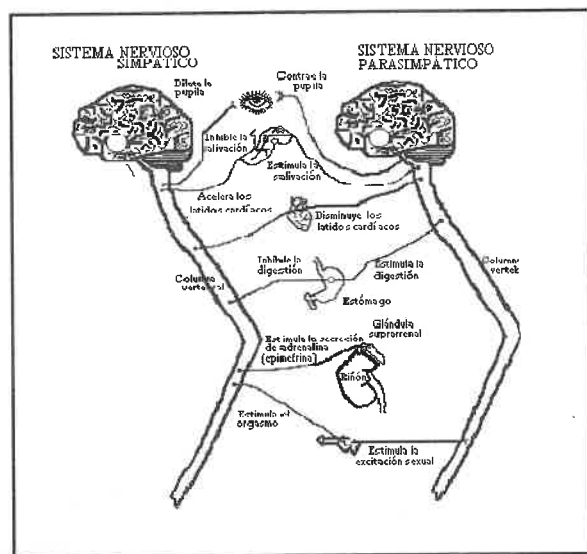
emergencia. El cerebro tiene ramificaciones nerviosas simpáticas por todo el organismo, y es en las terminaciones de estos ramales donde se liberan las hormonas neurotransmisoras:

- Adrenalina, en las glándulas suprarrenales.
- Noradrenalina, en el resto del *sistema simpático*.

El sistema simpático “es el responsable de la regulación térmica, del comportamiento agresivo y amenazante, dilata las pupilas y eriza el cabello, y controla la distribución de la sangre por todo el cuerpo dilatando o contrayendo los vasos sanguíneos” (Gregory, 1995)

2.2.2.2. El sistema nervioso parasimpático

Este sistema se caracteriza por inhibirse cuando experimentamos una situación estresante. Ello es debido a que su verdadera función consiste en mediar en las actividades vegetativas del organismo: regula la micción y la defecación, el tubo digestivo, gran parte de la actividad sexual, el crecimiento, la digestión, el almacenamiento de energía... es decir, controla todas aquellas funciones orgánicas de las que se puede prescindir en momentos de máximo riesgo.



Cuadro 3. Efectos del SNS y del SNP en diversos órganos y glándulas. Adaptado de Sapolsky 1995.

Así pues, las proyecciones simpáticas y parasimpáticas del cerebro producen en cada órgano del cuerpo un efecto opuesto. Mientras que las que provienen del Simpático preparan al organismo para que actúe en una situación extrema, las que envía el Parasimpático lo relajan para que proceda con normalidad.

En el **cuadro 3** se exponen algunos de los efectos del *sistema simpático y parasimpático* en diversos órganos y glándulas.

3. Los Tres Ejes Fisiológicos de la Respuesta de Estrés

La mayoría de los autores (Everly, 1989; Labrador, 1992; Kertesz y Kerman, 1985) reconoce tres ejes de actuación fisiológica que se activan en el organismo sometido a estrés. Aunque los tratemos por separado, lo más probable es que en la práctica se den superposiciones entre los distintos mecanismos. El primero se desarrolla en cuestión de segundos, como reacción inmediata al estímulo estresor. Los otros dos son más lentos, pero de efectos más duraderos. Siguiendo este orden de activación, los tres ejes que intervienen en la respuestas de estrés son:

- Eje neural.
- Eje neuroendocrino.
- Eje endocrino.

Durante muchos años, se creyó que el mecanismo fisiológico que se desencadena durante el estrés se circunscribía al modelo establecido por Selye (1956) en el funcionamiento del Síndrome General de Adaptación (S.G.A.). Según el esquema del S.G.A., la “activación fisiológica” era entendida como una respuesta genérica e inespecífica ante cualquier estresor.

Everly (1989) ha demostrado que existen mecanismos neurales y endocrinos específicos en la respuesta de estrés. Por su parte, Labrador (1992) reconoce la especificidad de algunas respuestas en las que juegan un papel fundamental las diferentes situaciones y el modo en que estas son percibidas y procesadas por las personas.

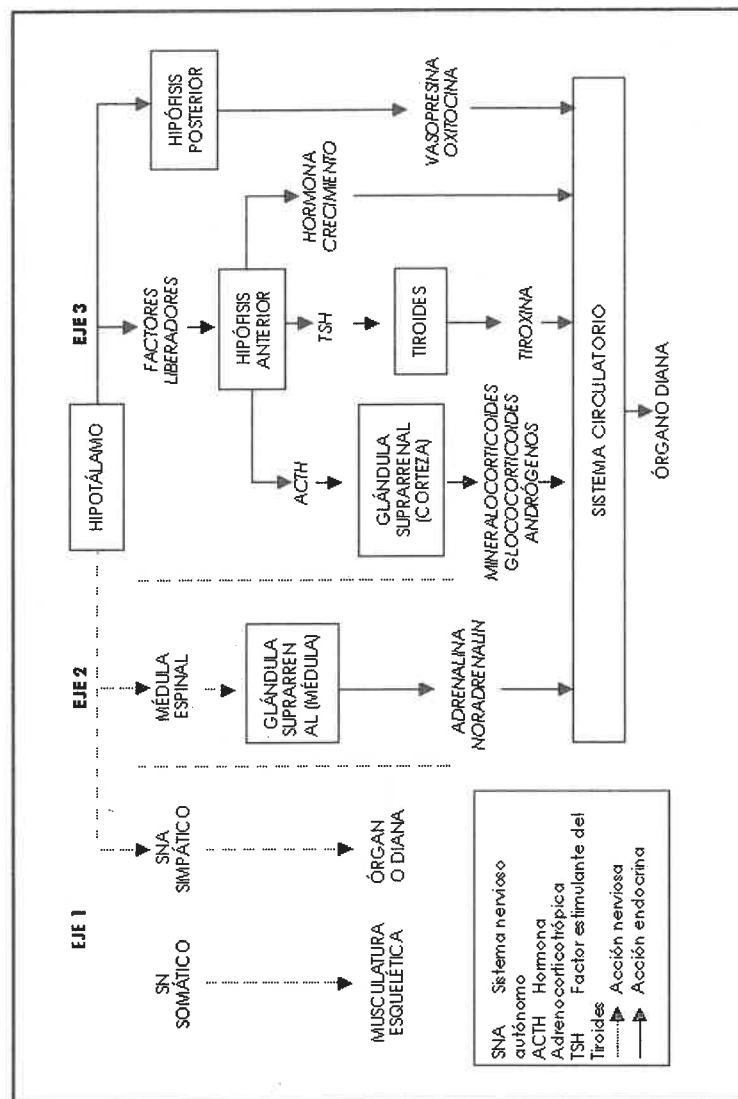
Labrador y Crespo (1993) recogen gráficamente los tres ejes fisiológicos de activación en la respuesta de estrés en el **cuadro 4**.

3.1. Eje neural

Para llegar a comprender el funcionamiento de la activación

7. Labrador y Crespo denominan a TSH como Factor Estimulante del Tiroides, cuando creemos que sería más correcto denominarla como Hormona Estimulante del Tiroides.

orgánica, es necesario recordar las consideraciones anteriormente expuestas sobre el sistema nervioso.



Cuadro 4. Ejes de activación de la respuesta de estrés (las flechas discontinuas indican activación nerviosa; las continuas, activación endocrina; SNA = Sistema Nervioso Autónomo; ACTH = Hormona Adrenocorticotrópica; TSH = Factor Estimulante del Tiroides)

El eje neural es el primero que actúa ante una circunstancia de estrés. Cuando el cerebro percibe o experimenta una situación estresante, este eje se “dispara” automáticamente y “despierta” al sistema nervioso simpático, que es el encargado de “activar la mayor parte de nuestro organismo de cara a una acción inmediata e intensa” (Labrador, 1992)

El cerebro transmite la respuesta de estrés a través de la vía hormonal. Para ello, utiliza las conexiones que existen entre el hipotálamo, la hipófisis y las glándulas periféricas (ver cuadro 2) Una vez iniciado el proceso, y en apenas unos segundos, los neurotransmisores desencadenan una serie de reacciones hormonales múltiples y sucesivas que colocan al organismo en estado de alerta máxima.

En esta fase fisiológica, desempeñan un papel fundamental los glucocorticoides. Su secreción está controlada por neuronas del núcleo paraventricular del hipotálamo (NPV). Las neuronas del NPV secretan un péptido llamado CRF (Factor Liberador de Corticotropina), que es la hormona que inicia la cadena de neurotransmisiones. La CRF y otras hormonas relacionadas entran en el sistema circulatorio privado, que une el hipotálamo con la pituitaria anterior, y, en apenas quince segundos, activan la pituitaria, que se encarga de liberar corticotropina, también conocida como adenocorticotropa o ACTH. La corticotropina es una hormona que, una vez liberada, se introduce en el flujo sanguíneo y, a través del sistema circulatorio, estimula a la corteza suprarrenal para que libere glucocorticoides: cortisol, hidrocortisona y corticosterona. También se liberan mineralocorticoides, como la dexametasona y la aldosterona.

La CRF también puede ser secretada por el encéfalo, donde actúa o tiene una función de neuromodulador/neurotransmisor, “especialmente en las regiones del sistema límbico involucradas en las respuestas emocionales, tales como la sustancia gris periacuaductal, el *locus coeruleus* y el núcleo central de la amígdala” (Carlson, 1996) Según este mismo autor, los efectos de una inyección de CRF en el encéfalo son los mismos que producen las situaciones de ansiedad y estrés.

El páncreas también recibe el “mensaje” del neurotransmisor y secreta una hormona llamada glucagón. Sapolsky (1995) explica el proceso posterior de la siguiente forma:

“...Los glucocorticoides, el glucagón y el SNS elevan el nivel de glucosa en circulación. Se activan también otras hormonas. La pituitaria secreta prolactina, que, entre otras cosas, desempeña la función de inhibir la actividad reproductora durante el estrés. La pituitaria y el cerebro secretan asimismo un tipo de sustancias endógenas, similares a la morfina, denominadas endorfinas y encefalinas, que sirven para anular la percepción del dolor, entre otras cosas. Por último, la pituitaria secreta vasopresina, también conocida como hormona antidiurética, que interviene en la respuesta cardiovascular del estrés”.

En pocos segundos, el organismo está preparado para responder a una posible amenaza percibida. Labrador y Crespo (1993) exponen gráficamente los efectos de la activación del Eje Neural en los distintos órganos del cuerpo en el **cuadro 5**.

Es poco frecuente que en la activación de este primer eje fisiológico se puedan producir trastornos orgánicos. En raras ocasiones, se han constatado infartos de miocardio como consecuencia de una excesiva e intensa actividad simpática. Sin embargo, la incapacidad del SNS para generar mensajes químicos durante un prolongado espacio de tiempo evita un posible desgaste de los órganos activados.

Si la situación de estrés persiste, el organismo no puede soportar tan altos índices de activación, lo que se traduciría en la puesta en marcha del segundo eje fisiológico: el neuroendocrino.

Órgano	Efectos de la activación del SN Simpático
Ojo:	
- pupila	Dilatada
- músculo ciliar	Relajación ligera
Glándulas salivares	Secreción escasa y espesa
Glándulas gastrointestinales	Vasoconstricción y secreción ligera
Glándulas sudoríparas	Sudoración copiosa (colinérgica)
Corazón	↑ Tasa cardíaca
	↑ Contractibilidad
	↑ Rapidez del impulso cardíaco por el corazón
Vasos sanguíneos:	
- piel y mucosa	

- músculos esqueléticos	Constricción
- cerebral	Dilataciones
- renal	Constricciones
- vísceras abdominales	Constricción
Pulmones:	Mayoritariamente constricción
- bronquios	
- vasos sanguíneos	Dilatación
Hígado	Constricción ligera
Bazo	Glucogénesis por liberación de glucosa.
	Contracción para liberar sangre con alta concentración de eritrocitos.
Riñón	
Vejiga urinaria:	↓ Excreción de orina
- cuerpo	
- esfínter	Inhibición
Tracto gastrointestinal	Excitación
	Inhibición de la digestión
Folículos capilares	↓ Peristalsis y tono
Órgano sexual masculino	Pseudoerección
Metabolismo basal	Eyacuación
Glucemia	Aumento hasta un 100 %
Médula adrenal	Aumentada
Actividad mental	Secreción de adrenalina y noradrenalina
	Aumentada

Cuadro 5. Efectos de la activación del Eje Neural (Sistema Nervioso Simpático) Labrador y cols., (1990)

3.2. Eje neuroendocrino

Para que el eje neuroendocrino se active deben darse unas condiciones de estrés más continuadas. Algunos autores (Labrador y Crespo, 1993), lo consideran un eje fundamental para la supervivencia, ya que prepara al organismo para una intensa actividad corporal con la que poder afrontar cualquier amenaza externa.

En esta fase, el sujeto responde “haciendo frente” o “huyendo” de la amenaza, como ya advirtiera Cannon en 1929. Pero lo verdaderamente importante es que ambas opciones conllevan

la puesta en marcha de “conductas motoras de afrontamiento” ante las demandas del ambiente externo.

En este sistema intervienen tanto el sistema autónomo simpático como parte del sistema endocrino, principalmente la médula adrenal. Los neurotransmisores llegan así hasta la médula de las glándulas suprarrenales, activándolas para que secreten catecolaminas (Adrenalina y Noradrenalina)

En cuanto al papel que desempeñan estas hormonas, se ha relacionado la Noradrenalina con la atención y la acción conductual (Kelly, 1980; cit. por Valdés y de Flores, 1990), mientras que se ha considerado que la Adrenalina es el *indicador bioquímico de la actividad emocional* (Valdés y de Flores, 1990)

La activación alcanzada produce efectos similares a los obtenidos por la rama simpática: aumento de la presión arterial y del rendimiento cardíaco, mayor flujo de sangre hacia los músculos, mayor tensión muscular... diferenciándose del eje neural en que es un proceso más lento -necesita al menos de unos veinte a treinta segundos- y de efectos unas diez veces más duraderos (Kertesz y Kerman, 1985)

Everly (1989) recoge algunas de las consecuencias orgánicas tras la activación del eje neuroendocrino en el **cuadro 6**.

- Presión arterial.
- Aporte sanguíneo al cerebro moderado.
- Ritmo cardíaco.
- Estimulación de los músculos estriados.
- Ácidos grasos, triglicéridos y colesterol en sangre.
- Secreción de opiáceos endógenos.
- Riego sanguíneo a los riñones.
- Riego sanguíneo al sistema gastrointestinal.
- Riego sanguíneo a la piel.
- Riesgo de hipertensión.
- Riesgo de formación de trombos.
- Riesgo de angina de pecho en personas propensas.
- Riesgo de arritmias.
- Riesgo de muerte súbita por arritmia letal, isquemia miocárdial.
- Fibrilación miocárdial.

Cuadro 6. Consecuencias orgánicas tras la activación del eje neuroendocrino (Everly, 1989)

Cuando este proceso es excesivamente intenso, repetitivo o duradero, puede acarrear ciertos trastornos fisiológicos. Según Labrador y Crespo (1993), estos se deberían a *posibles fallos en los órganos activados* y, dado que *la activación más importante provocada por este eje es la del sistema cardiovascular, la mayor parte de los trastornos que produce cuando se prolonga en el tiempo son del tipo cardiovascular (infartos de miocardio, anginas de pecho, hipertensión, arritmias cardíacas, etc.)*

Para concluir, resaltaremos la trascendencia del papel de la percepción individual en la activación de este eje. Siguiendo a Labrador (1992), si el sujeto percibe que la situación escapa a su control y es superior a sus recursos, se activará el tercer eje fisiológico: el eje endocrino.

3.3. Eje endocrino

Para que se active este tercer eje es necesario que la situación de estrés sea aún más dilatada en el tiempo que en los dos ejes anteriores. En el eje endocrino, el proceso de activación es bastante más lento y de efectos más prolongados que en los ejes neural y neuroendocrino. Periodos continuados bajo los efectos de la activación del eje endocrino, están muy relacionados con fases en las que el individuo siente depresión, indefensión, pasividad, percepción de no control, inmunosupresión y sintomatología gastrointestinal.

Labrador y Crespo (1993) distinguen cuatro subejos en la activación endocrina, aunque para estos autores el más relevante es el **eje hipofisario-adrenal**⁸. Éste es el responsable final de la liberación de glucocorticoides y mineralocorticoides, hormonas que facilitan la retención de sal por los riñones, la retención de líquido y el incremento de los depósitos de glucógeno en el hígado.

Los otros subejos a los que hacen mención Labrador y Crespo (1993) están relacionados con la secreción de la “hormona del crecimiento”, de las “hormonas tiroideas” y de “vasopresina”. El papel de la hormona del crecimiento aún no está claro en las investigaciones, pero sí se han constatado los efectos de las tiroideas en el aumento del metabolismo y desgaste general. Por su parte, el incremento excesivo del nivel de vasopresina está muy relacionado con el desarrollo de hipertensión.

8. Expresado por ellos como eje adrenal-hipofisario

En el **cuadro 7** se recoge los efectos de las principales hormonas secretadas por activación del eje endocrino (Labrador y Crespo, 1993)

ACTH	↓ secreción catecolaminas. ↑ secreción andrógenos (testosterona). ↑ secreción glucocorticoides: ↑ producción de glucosa (glucogénesis). - exacerbación de la irritación gástrica. ↑ producción de urea. ↑ secreción ácidos grasos libres. ↑ susceptibilidad procesos arteroescleróticos ↑ susceptibilidad necrosis miocárdica no trombótica. - supresión mecanismos inmunológicos. - exacerbación Herpes Simple. ↑ producción de cuerpos cetónicos. - supresión del apetito. - sentimientos de depresión, desesperanza, indefensión y pérdida de control. - interfiere la fabricación de proteínas. - pérdida de fosfatos y calcio para el riñón. ↑ azúcar en la sangre. - bloqueo de las repuestas inflamatorias. ↑ secreción mineralocorticoides (aldosterona): ↑ absorción de sodio y cloruro por los túbulos renales. → retención de líquido → hipertensión. - excreción de sodio y cloruro por glándulas salivares, - glándulas sudoríparas y tracto gastrointestinal → retención de líquidos → hipertensión. ↑ depósitos de glucógeno en el hígado. ↓ eosinófilos en circulación. - Síndrome de Cushing. - Necrosis de miocardio. ↑ tolerancia al dolor.
Opiáceos endógenos (endorfinas)	
Hormona del crecimiento	- estimula la liberación de mineralocorticoides. - efectos de resistencia a la insulina. - movilización de ácidos grasos. ↑ acumulación de ácidos grasos libres y glucosa en sangre. ↑ metabolismo general. ↑ tasa cardíaca. ↑ contractibilidad del corazón. ↑ resistencia vascular periférica → ↑ presión sanguínea. ↑ susceptibilidad de algunos tejidos a las catecolaminas.
Hormonas tiroideas	

Cuadro 7. Efectos de las principales hormonas secretadas por activación del eje endocrino (Labrador y Crespo, 1993)

De acuerdo con Kertesz y Kerman (1985), el funcionamiento de los cuatro ejes endocrinos es el siguiente:

1. Adreno-cortical: que libera hormonas corticoides. Las glándulas adrenales, ubicadas encima de los riñones, son secretadas desde dos partes distintas:

a) **La médula adrenal**, que secreta Adrenalina y Noradrenalina (eje neuroendocrino)

b) **La corteza adrenal** o parte exterior de la glándula, que secreta las hormonas corticoides:

- **Mineralocorticoides**, que ejercen su acción sobre el metabolismo de los iones y son “pro-inflamatorias”.

- **Glucocorticoides**, que ejercen su acción sobre el metabolismo de la glucosa y son anti-inflamatorias.

2. Somatotrópico: que puede liberar la hormona somatotrópica, la cual se supone que facilita la liberación de los mineralocorticoides y la movilización de glucosa y ácidos grasos libres.

3. Tiroideo: que libera la hormona tiroidea, la Tiroxina. La glándula tiroidea controla el metabolismo, acelerando los intercambios bajo el estrés. La Tiroxina tiene un efecto catalizador de la acción de la Adrenalina en los órganos en los que actúa, favoreciendo así el aumento de la presión arterial.

4. Hipofisiario posterior: que se encarga de la liberación de la “vasopresina”. Esta aumenta la presión arterial y tiene efectos anti-diuréticos, ya que favorece la retención de agua.

4. Distintos Aspectos de la Activación Fisiológica

El funcionamiento de cada uno de los ejes anteriormente expuestos da lugar a distintos grados de activación biológica. Como ya hemos reiterado en páginas anteriores, esta activación persigue preparar al organismo para la acción, lo cual no tiene por qué traducirse en *conductas energéticas observables*.

Valdés y de Flores (1990), desde su perspectiva médico-psicológica, afirman que el estrés se produce cuando la activación del organismo no puede reducirse con las estrategias de afrontamiento que ha llevado a cabo el sujeto. De esta afirmación, se extraen dos conclusiones:

1. *Estrés no es sinónimo de activación.*
2. *El estrés revela un fracaso adaptativo, consistente en una excesiva activación, de gran resonancia emocional.*

Concretamente, definen el estrés como “*un estado de activación autonómica y neuroendocrina (córtico-suprarrenal) de naturaleza displacentera, que implica un fracaso adaptativo (con cognición de indefensión e inhibición inmunológica y conductual)*”.

Siguiendo el esquema de Valdés y de Flores (1990), las consecuencias biológicas de la activación abarcarían distintas facetas:

1. *Activación autonómica.*
2. *Activación neuroendocrina.*
3. *Activación inmunitaria.*

4. Activación conductual.

Las dos primeras facetas coincidirían plenamente con las perspectivas puramente psicológicas, que resaltan la activación de los ya expuestos ejes neural, neuroendocrino y endocrino. En cuanto a la faceta inmunitaria y conductual, siguiendo el esquema de Valdés y de Flores (1990), resaltamos lo siguiente:

4.1. Activación inmunitaria

Este mecanismo fisiológico se desarrolla a través de un proceso mucho más lento que los anteriores. A pesar de que la información se transmite vía sanguínea, como lo hace el sistema neuroendocrino, dicha información desata mecanismos de síntesis proteica que alargan el período necesario para alcanzar la activación inmunitaria.

El modo en que se desarrolla la activación inmunitaria en situaciones de estrés ha sido estudiado en múltiples investigaciones, pero la diversidad de métodos de trabajo y resultados obtenidos impiden una concepción uniforme del mismo (Fox, 1981; Riley, 1981). El sistema inmunitario tiene un funcionamiento al margen de la cognición del sujeto e independiente de los procesos psicológicos. La activación inmunitaria puede alterar el complejo sistema de relación entre el SNC y el sistema inmunitario, con la consiguiente caída inmunológica (Slipak, 1991). En términos generales, se puede inferir que la experimentación en animales y la observación clínica humana admiten los efectos inmunosupresores del estrés (Valdés y de Flores, 1990).

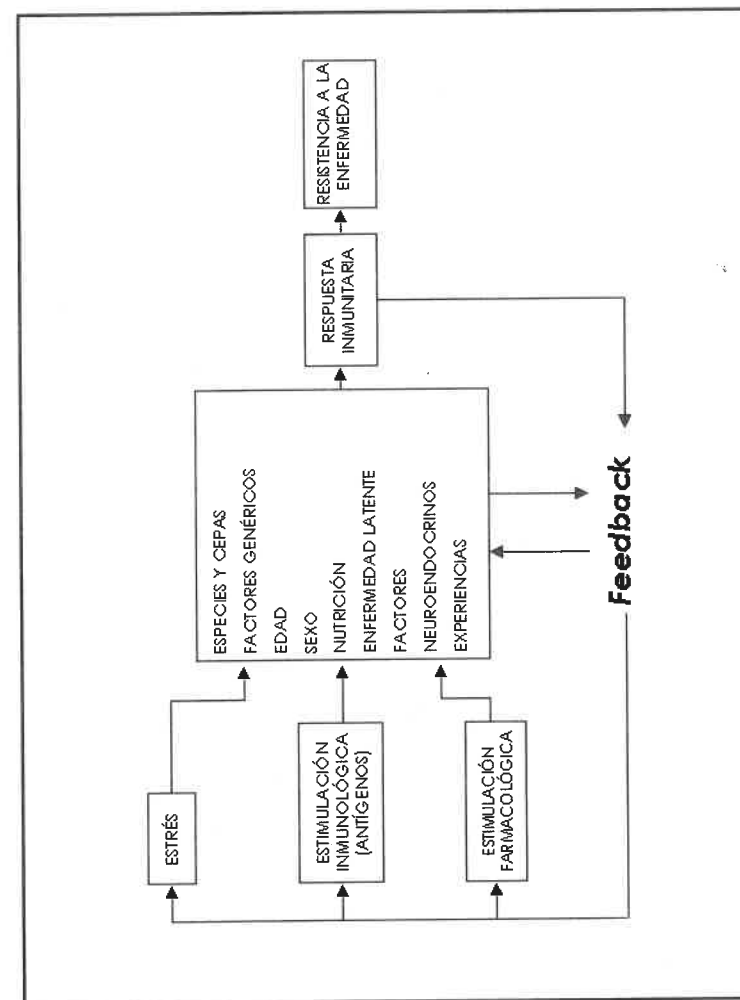
4.1.1. Efectos del estrés en la respuesta inmune

Los efectos inmunosupresores del estrés coinciden con la denominada "vulnerabilidad" a las enfermedades de los sujetos que lo padecen. Los experimentos de laboratorio llevados a cabo durante decenios han constatado múltiples disfunciones: mayor vulnerabilidad ante virus y disminución del número de anticuerpos (Monjan, 1981), mayor incidencia de reacciones alérgicas (Freeman y cols., 1964), desarrollo de enfermedades autoinmunitarias (Solomon, 1969), aceleración de procesos cancerígenos (Cano Vindel, 1999).

De los numerosos trabajos que se han desarrollado en este campo, podemos inferir que al menos tres sistemas pueden influir en el sistema inmunológico y en las respuestas inmunes: el eje

hipotálamo-hipófisis-adrenocortical, el sistema nervioso autónomo y algunos neurotransmisores.

Un ejemplo de la acción del primer sistema lo encontramos en la influencia de los glucocorticoides. Como ya hemos dicho, el estrés incrementa la secreción de glucocorticoides, hormonas que deprimen directamente pero a medio plazo la actividad del sistema inmunológico. Cohen y Crnic (1982) atestiguaron los



Cuadro 8. Esquema general de las relaciones entre estrés y respuesta inmunitaria (Ader, 1981)

efectos aniquiladores de los glucocorticoides sobre los linfocitos. En este sentido, Keller y cols. (1983; cit. en Carlson, 1997) hallaron que el estrés producido por un shock inevitable disminuía el número de linfocitos en la sangre. También comprobaron que este efecto se podía evitar mediante la extracción de las glándulas suprarrenales, principales productoras de glucocorticoides. Carlson (1997) advierte que no todos los efectos del estrés sobre el sistema inmunológico están mediados por los glucocorticoides:

“Debido a que la secreción de glucocorticoides está controlada por el cerebro (a través de la secreción de CRF), este último es obviamente responsable del efecto depresor de estas hormonas sobre el sistema inmunológico. Las neuronas del núcleo central de la amígdala envían axones a las neuronas que secretan CRF del núcleo paraventricular del hipotálamo; por ello, es razonable esperar que el mecanismo responsable de las respuestas emocionales negativas también sea el responsable de la respuesta de estrés y de la autoinmunodepresión que la acompaña.”

Otros autores (MacLean y Reichlin, 1981; Besodovsky, del Rey y Sorkin, 1983), han dado cuenta de la influencia del SNA en la respuesta inmune. Tampoco faltan los trabajos que revelan las perniciosas consecuencias de los mediadores bioquímicos como la Adrenalina y la Acetilcolina en el sistema inmunitario (Alqvist, 1981)

El **cuadro 8** recoge un esquema general de las relaciones entre estrés y la respuesta inmunitaria (Ader, 1981)

4.2. Activación conductual

Siguiendo a Valdés y de Flores (1990), la activación se puede entender como la *preparación biológica del organismo para afrontar las situaciones a través de conductas adaptativas* (Valdés y de Flores, 1990) Así, la conducta adaptativa persigue reducir la activación a través de estrategias de afrontamiento ante una situación de estrés. El modo en el que se desarrollen estas estrategias de afrontamiento puede dar lugar a tres tipos de conducta:

1. *Comportamientos adaptativos que persiguen suprimir los estímulos amenazadores o bien reducir la activación biológica que provocan.*
2. *Conductas de lucha en busca del control de la situación.*
3. *Inhibición conductual.*

La activación de “**conductas adaptativas**” depende de motivaciones homeostáticas. El individuo puede corregir su homeostasis interna a través de la modificación del entorno, de modo que de él procedan estímulos alternativos a los que le han provocado la situación de estrés.

Estas conductas son independientes de la certeza o error en la cognición del individuo. Lo importante es que resulten adecuadas para efectuar una correcta adaptación biológica, es decir, modificar la percepción del individuo sobre el ambiente de modo que alcance una “cognición de control” sobre el entorno. Esta percepción es determinante para el estado biológico del sujeto, ya que le permite suprimir la actividad del eje neuroendocrino.

Las “**conductas de lucha**” suponen intentos adaptativos del organismo para afirmarse respecto al entorno, que le conducen a un estado de afrontamiento permanente. El carácter duradero de esta situación supone la existencia de un entorno difícilmente modificable, la utilización de estrategias inadecuadas o la cognición de *amenazas no objetivas a partir de evaluaciones peculiares del entorno* (Valdés y de Flores, 1990)

Los sujetos cuyo patrón de comportamiento se adscribe al Tipo A de conducta están muy relacionados con la constante percepción de amenaza y la consiguiente respuesta de lucha.

La “**inhibición conductual**” no significa que el sujeto adopte una postura de inmovilidad absoluta como respuesta defensiva, sino que es la consecuencia de un estado de máxima activación, en el cual el sujeto se percibe indefenso ante las demandas del ambiente. Se trata pues, de un “*estado antihomeostático, caracterizado por una activación nervioso-central y neuroendocrina, una inhibición inmunológica y conductual, estados emocionales displacenteros y expectativas desesperanzadoras respecto a la situación*” (Valdés y de Flores, 1990)

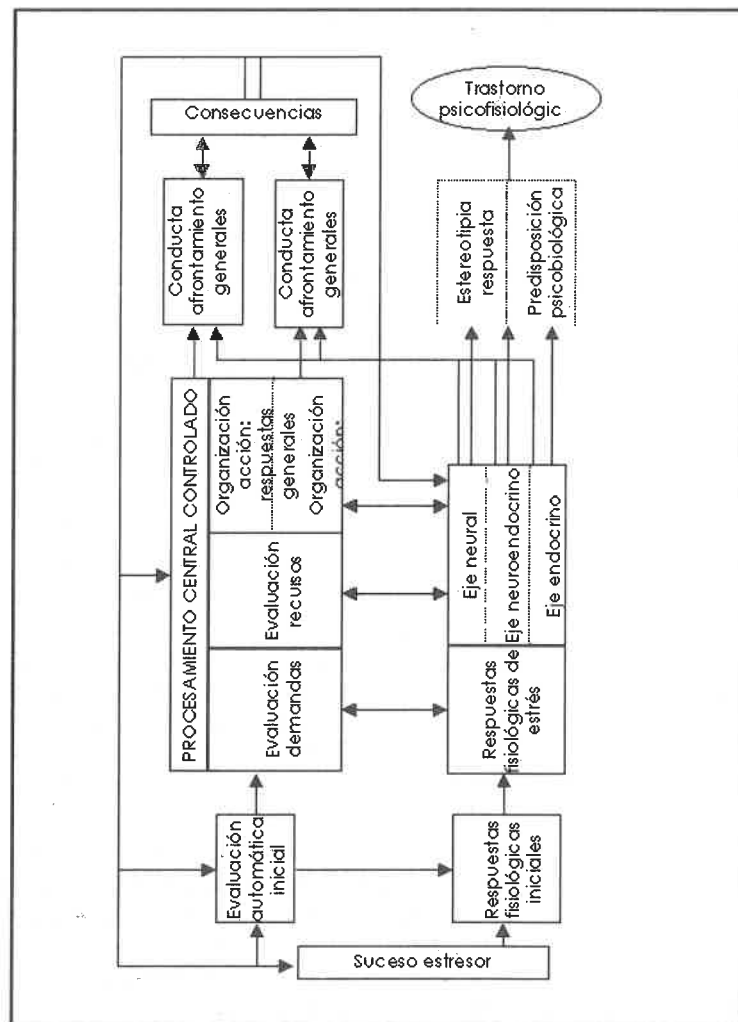
De esta definición, podemos abstraer que la estrategia de afrontamiento en la inhibición conductual persigue mantener el equilibrio interno a costa de no emitir una respuesta fisiológica ante los estímulos externos.

5. Psicofisiología de la Respuesta de Estrés

El papel de la percepción individual es determinante a la hora del inicio, formación y desarrollo de un proceso orgánico de

respuesta al estrés. En primer lugar, porque el concepto mismo de estrés tiene un componente subjetivo importante: el sujeto puede percibir una situación estresante que no lo sea objetivamente, o puede no darse cuenta de que se encuentra ante una situación de verdadera amenaza.

Además, no todo el mundo percibe el mismo grado de



Cuadro 9. Modelo de la fisiología del estrés (Labrador, 1992)

amenaza. El mismo hecho puede provocar una pequeña reacción en una persona y una respuesta de estrés excesiva en otra. Esta disparidad puede darse incluso en el mismo sujeto pero en momentos diferentes.

Lo cierto es que las características de la personalidad influyen de forma determinante en la respuesta de estrés y pueden desatar distintas reacciones orgánicas para hacer frente, físicamente a un agente estresante. Como veremos a continuación, los perfiles de personalidad pueden determinar la reacción fisiológica del sujeto y mostrar un predominio de la vía autónoma o neuroendocrina. En este sentido, Labrador (1992) propone un modelo psicofisiológico de estrés que reproducimos esquemáticamente en el **cuadro 9**.

5.1. Perfiles de personalidad y respuesta fisiológica

En primer lugar, hay que aclarar qué entendemos por un perfil de personalidad o patrón conductual. Según Slipak (1991), se trata de las “*predisposiciones de determinados sujetos en cuanto a sus actitudes y el modo de afrontar situaciones condicionadas por la escala de valores en uso en una sociedad determinada*”

En función de la personalidad, las creencias, la determinación psicofisiológica y otras variables personales se han logrado identificar tres patrones conductuales denominados A, B y C. A pesar de que los estudiaremos con detalle más adelante vamos a esbozar, brevemente, el significado de cada uno de ellos.

Las personas que tienen un Tipo A de comportamiento suelen responder a un perfil psicológico en el que predomina la respuesta excesiva ante los agentes estresantes. Son amantes de la competitividad y la hiperactividad. Sus ansias de logro personal las convierten en víctimas de la irritabilidad, la agresividad, la hostilidad y la impaciencia. Se ha demostrado que los sujetos con un patrón de conducta Tipo A tienden a reaccionar con la vía autónoma, activando el sistema simpático adrenal (Slipak, 1991) Está comprobado que presentan una mayor disposición a padecer patologías cardiovasculares que los otros tipos de conducta.

El patrón de conducta tipo B se utiliza para designar a aquellos sujetos en los que predomina la tranquilidad de carácter. Suelen ser confiados y abiertos a las emociones. Ante situaciones de estrés, activan principalmente las vías noradrenérgica y simpático adrenérgica- médula suprarrenal.

Los individuos que responden a un patrón de conducta Tipo C suelen buscar constantemente la aprobación social, por lo que se muestran cooperadores, sumisos y conformistas. Suelen ser alexitímicos, reprimiendo emociones como la ansiedad y la rabia, introvertidos, obsesivos, pasivos y resignados. Desarrollan sentimientos de desesperanza, indefensión y de carácter depresivo. Ante situaciones de estrés responden fundamentalmente mediante la activación de la vía neuroendocrina. Estadísticamente, los sujetos tipo C tienen mayor predisposición a padecer reuma, infecciones, alergias y afecciones de piel (Slipak, 1991) La inhibición inmunitaria que caracteriza a su respuesta de estrés, les convierte en el grupo con mayores posibilidades de padecer cáncer (Eysenk, 1994) Desde otras concepciones teóricas, se han propuesto asimismo relaciones entre hipertensión arterial y características psicológicas como la emotividad, la timidez y la sumisión, que aparecen como nucleares en la descripción fenomenológica del patrón C (Julius, 1981)

	TIPO A	TIPO B	TIPO C
Características psicológicas	• hiperactivo, rápido, impaciente, hostil, competitivo	• relajado, tranquilo, confiado, atento a la satisfacción y el bienestar personal	• Extremadamente cooperador, pasivo, no asertivo, apacible y conformista
Relaciones interpersonales	• problemáticas: dominancia, tensión, agresividad	• relajadas, con expresión abierta de las emocionales, incluidas las hostiles	• sumisas: deseo de agradar y de afiliación, controlando la expresión de la hostilidad
SN conceptual	• lucha, huida e inhibidor de la acción	• recompensa	• inhibidor de la acción
Riesgo patógeno	• coronariopatía • hipertensión	• no detectado	• cáncer • Inmuno deficiencias
Diagnóstico	• Entrevista estructurada y cuestionarios al efecto		

Cuadro 10. Patrones de conducta

6. Reactividad Emocional, Cardiovascular y Peta

Un estudio con monos mostró que las diferencias individuales en reactividad emocional son un factor de riesgo para las enfermedades cardiovasculares. Manuck y cols. (1983, 1986) alimentaron con una dieta rica en colesterol a un grupo de monos, los cuales incrementaron la probabilidad de desarrollar enfermedades de las arterias coronarias. Posteriormente midieron la reactividad emocional de los animales cuando se les amenazaba con capturarlos. (Los monos evitan el contacto con los humanos, y perciben como una situación estresante el ser capturados.) Aquellos animales que mostraron reacciones negativas más intensas desarrollaron finalmente tasas más elevadas de enfermedades de las arterias coronarias. Probablemente, estos animales reaccionaban más intensamente a todos los tipos de estresores, y sus reacciones tenían efectos perjudiciales para su salud.

Aparentemente, al menos algunas de las diferencias en la reactividad emocional mostrada por los animales podrían deberse a diferencias genéticas en la química y el funcionamiento cerebral. Eilam y cols. (1991) transplantaron tejido del hipotálamo de ratas genéticamente hipertensas a ratas normales y observaron que la presión sanguínea de las ratas destinatarias aumentaba en un promedio del 31% (los trasplantes de tejido hipotalámico de ratas normotensas no aumentaron la presión sanguínea de las destinatarias)

Este tipo de reactividad se refiere a una característica específica de las personas que consiste en una respuesta psicofísica estereotipada a mostrar unos patrones de respuesta cardiovascular mas altos que la población. Este concepto ha tenido amplio impacto en la psicología de la Salud sobre todo en los estudios sobre los factores que contribuyen a la patogénesis en la enfermedad coronaria y de la hipertensión esencial. Parece confirmado que las personas con un mayor riesgo de padecer o desarrollar estas enfermedades se caracterizan por presentar inapropiadas y elevadas reacciones de su sistema cardiovascular (Krantz y Manuk, 1984; Suls y Wan, 1993; Turner, 1994) En este sentido, la reactividad cardiovascular se comporta como un predictor de padecer trastornos cardiovasculares, si es estable y fiable, es decir, se mantiene a lo largo del tiempo y de las situaciones, y así se ha comprobado en múltiples trabajos, tanto con sujetos hipertensos (Jenning, Kamarck, Manuck, y Everson,

1997), como en sujetos con hipertensión límite (Fahrenberg, Foerster y Wilmers, 1995)

Pero no es excluyente de los pacientes enfermos ya que también se encuentra presente en personas con una clara predisposición al desarrollo de la enfermedad, como un factor de riesgo (Fernández-Abascal y Calvo, 1985)

Las principales características que definen y delimitan la reactividad cardiovascular y, a su vez, la diferencian de la labilidad autonómica y otros patrones estereotipados de respuesta se pueden referir a: La magnitud de la respuesta, la estabilidad temporal de esta y las características emocionales de las personas reactivas cardiovascularmente hablando (Fernández-Abascal, Palmero y Martín Díaz, 1998) Nosotros nos centraremos en esta última por ser la más relevante en nuestro estudio.

Desde que Rosenman y Friedman (1961) pusieran el patrón de conducta Tipo A (PCTA) como factor de riesgo en la etiología de los trastornos cardiovasculares son numerosos los estudios que se han realizado en torno al tema obteniendo resultados ambiguos (Lachar, 1993) La existencia de estudios que no hallan una asociación positiva del PCTA y la enfermedad cardiovascular (ECV) han promovido una evolución en el estudio del tema⁹. Esta evolución ha supuesto la redefinición del PCTA, presentándolo en la actualidad como un constructo multidimensional que estaría compuesto por los siguientes factores: Agresión, apresuramiento, competitividad y hostilidad (Rosenman, 1996) El estudio de estos factores ha llevado a destacar la importancia predominante que el componente de **hostilidad** parece representar como factor de riesgo en el padecimiento de la enfermedad coronaria (EC) (Barefoot, Peterson, Dahlstrom, Siegler, Anderson y Williams, 1991 Helmer, Ragland y Syme, 1991; Denollet, 1993; Robles, Marfil y Reyes, 1995; Calvo, Alemán y Ojeda, 1998) El vínculo asociativo propuesto entre el constructo hostilidad y la ECV

9. Otros autores se empeñan en ampliar el número de variables a considerar en el riesgo ECC y ECV, integrando la ansiedad y la depresión entre los factores relevantes en el desarrollo, expresión clínica y pronóstico de la enfermedad (Speidel y cols., 1990; Littman, 1993; Shapiro, 1996) o incluso proponiendo nuevos constructos psicológicos, como en el caso de los trabajos de Denollet (Denollet y Brutsaert, 1995 Debnollet y cols., 1996; Denollet y Brutsaert, 1998) y su propuesta de tipo D (distresses personality), que se define por la interacción de dos rasgos de personalidad: afectividad negativa e inhibición social. Postura esta última no exenta de duras críticas (Carney, 1998) que consideran que Denollet y su equipo han ido más allá de sus datos al asegurar que han identificado un rasgo de personalidad distinto a la ansiedad, depresión e ira.

sería la denominada hipótesis de la hiperreactividad (Obrist, 1981) Según esta hipótesis las personas con elevados índices de hostilidad presentarían unos niveles más elevados de activación neuroendocrina y hemodinámica cuando se enfrentan a situaciones de estrés en comparación con aquellas personas con bajos niveles de hostilidad (William, Barefoot, y Shekelle, 1985) Esta mayor activación fisiológica, mediada simpáticamente, daría lugar a lesiones en el endotelio arterial que facilitarían la formación de la placa de ateroma y el posterior desarrollo de otros trastornos cardiovasculares como son la hipercolestoremia, la hipertensión, arritmias, etc.. (Krantz y Manuck, 1984; Aminiev y cols., 1986; Manuck, Kaplan, Adams y Clarkson, 1989)

Sin embargo, al igual que ocurrió con el PCTA, los resultados obtenidos por aquellos estudios que se plantean como objetivo demostrar la asociación entre hostilidad y reactividad cardiovascular se muestran contradictorios. Así, por una parte, encontramos diversos estudios que muestran una asociación positiva entre altos niveles de hostilidad e incremento de la reactividad cardiovascular en, al menos, alguno de sus componentes (Weidner, Friend, Ficarrotto y Mendell, 1989; Houston et al. 1990; Suarez y Williams, 1990; Powch y Houston, 1996; Dembrosky, MacDougall, Costa y Grandits, 1989; Fichera y Andreassi, 1998) Pero, por otra parte, también encontramos otra serie de trabajos que no encuentran esa asociación (Siegman, Anderson Herbst, Boyle, Wilkinson, 1992; Biaggio, Suplee, Curtis, 1981; Holroyd y Smith, 1983) Entre las posibles razones aducidas por los distintos autores para justificar la falta de consistencia de los resultados obtenidos podemos destacar las siguientes:

A) Naturaleza Multidimensional del Constructo Hostilidad

De la misma forma que ocurrió con el PCTA se plantea la posibilidad de que el constructo ira-hostilidad tenga un carácter multidimensional, siendo sólo alguno de sus componentes el elemento que posea una naturaleza dañina en el desarrollo de la ECV y en general de la Enfermedad Cardio Coronaria (ECC) (Siegman, 1994) Otros (Thorensen y Powell, 1992) creen que esa postura debe ser matizada, ya que consideran que existen datos empíricos de que otros componentes del PCTA (citando a Matthews y cols., 1977), además de la hostilidad, incluyendo la

impaciencia y la urgencia del tiempo, son también predictores de la ECC.

De esta forma podríamos hablar de:

- Síndrome ¡AHI!: Agresión, Hostilidad e Ira (Spielberger, Johnson, Russell, Crane, Jacobs y Worden, 1985)
 - Incapacidad para expresar la ira (Matthews y cols., 1988) y que correlaciona con riesgo cardiovascular (Matthews, 1998; Julkunen y col., 1994)
 - La posibilidad de que el sujeto pueda o no utilizar su modo preferido de expresión de la ira cuando se encuentra expuesto a situaciones instigadoras de ira (Engelbreton y col., 1989)
 - Un componente expresivo y un componente experiencial de la hostilidad (Costa, MacCrae y Dembroski, 1989; Miller y cols., 1996)
- De acuerdo con esta distinción algunos autores señalan la posible existencia de una correlación positiva entre el componente expresivo y la ECV, y una correlación negativa en el caso del componente experiencial (Siegman y col., 1987, 1990, 1992; Greene y col., 1995; Miller, 1996; Palmero, 1996)
- Hostilidad Clínica, Antagonismo, Agresividad e ira hacia dentro, (Powch y Houston, 1996)
 - Incongruencia entre las actitudes hostiles y la expresión habitual de la ira (Bongard y cols., 1998)

B) La Tarea Empleada Determina la Respuesta Fisiológica

En los trabajos revisados encontramos que la diversidad de estresores empleados resulta de lo más variada. De esta forma, podemos destacar el empleo de anagramas de difícil solución o irresolubles (Dembroski et al., 1989; Weidner et al., 1989), anagramas acompañados de amenaza (Suarez y Williams, 1990), tareas aritméticas (Houston, Smith y Cates, 1989; Glass, Lake, Contrada, Kehoe y Erlanger, 1983), tareas aritméticas con provocación (Siegman et al. 1992), efecto Stroop (Houston et al., 1989; Glass et al., 1983), role playing (Holroyd y Smith, 1983; Biaggio et al., 1981) role playing en el que la otra persona adopta una aptitud negativa o contraria (Powch y Houston, 1996) y tareas de tiempo de reacción (Dembroski et al., 1989)

Según Houston et al. (1989) la asociación positiva entre hostilidad y reactividad cardiovascular vendría condicionada por el tipo de situación empleada para elicitar la reactividad. La inconsistencia de los resultados hallados en la literatura vendría determinada por el empleo de una serie de situaciones estresantes que no permiten que las diferencias en la activación entre

personas con altos y bajos niveles de hostilidad se pongan de manifiesto. De esta manera, estos autores proponen el empleo de tareas que conlleven alto nivel de estrés psicosocial, frente a estresores más clásicos (aritmética mental, efecto Stroop, Cold Pressor...)

Se nos ocurre añadir una tercera razón, que los "reactores tensos" no pertenezcan siempre al Tipo A. Puede que el PCTA y la reactividad tengan cosas en común pero difieran en otras. Para decirlo con sencillez, la reactividad es una respuesta cardiovascular extrema a tareas cargadas de tensiones, mientras que el PCTA es un estilo particular de interactuar con el ambiente, son en resumen conductas verbales y físicas, provocativas o desafiantes. El PCTA y la reactividad reflejan sentimientos, pero uno muestra una conducta externa, mientras la otra obra desde la fisiología y el metabolismo. Algunas personas pueden reaccionar en un nivel, otros en el segundo, y algunos en ambos. Y puede que la reactividad se dispare como hemos visto, no solo como agresión o defensa activa, sino también ante una hipervigilancia por indefensión (LOC externo) Incluso como hemos mencionados existen otros tipos de reactividad además de la cardiovascular y no todos los Tipo A tiene por que compartir el mismo tipo de reactividad.

6.1. Reactividad e hipertensión

Mellors, Boyle y Roberts en 1994, tras una revisión de la literatura e investigando la relación entre personalidad con el EPI, estrés e hipertensión como respuesta reactiva; concluyen que la hipertensión es modulada por la personalidad, concretamente los neuroticos introvertidos tienen más tendencia a la hipertensión tensional que los neuroticos extrovertidos.

7. Conclusiones

Las reacciones emocionales de las personas frente a los estímulos adversos pueden perjudicar su salud. La respuesta de estrés, que Cannon denominó respuesta de lucha o huida, es útil como una respuesta a corto plazo contra estímulos amenazadores, pero es perjudicial a largo plazo. Esta respuesta incluye un aumento de la actividad de la rama simpática del sistema nervioso autónomo y un incremento de la secreción de hormonas de la glándula suprarrenal: adrenalina, noradrenalina y glucocorticoides.

Aunque el incremento de los niveles de adrenalina y

noradrenalina pueden aumentar la presión sanguínea, lo que más perjudica la salud son los glucocorticoides. *La exposición prolongada a niveles altos de estas hormonas puede incrementar la presión sanguínea y los niveles de colesterol aumentado el riesgo de colapso cardiovascular, dañar al tejido muscular, desembocar en la infertilidad, inhibir el crecimiento, inhibir la respuesta inflamatoria y deprimir el sistema inmunológico, fomentando el crecimiento de tumores malignos, y exacerbando alergias y enfermedades autoinmunitarias (atacando a los tejidos del propio cuerpo) También puede lesionar el hipocampo y algunos investigadores creen que los glucocorticoides aceleran el proceso del envejecimiento.*

Debido a que las consecuencias perjudiciales de muchas formas de estrés derivan de nuestra respuesta al mismo, las diferencias individuales en las variables de personalidad pueden alterar los efectos de las situaciones estresantes (Carlson 1997)

Muchos de los efectos perjudiciales del estrés a largo plazo son originados por nuestras propias reacciones, principalmente por la secreción de hormonas del estrés. Algunos acontecimientos que generan respuestas de estrés, tales como un esfuerzo prolongado o un frío extremo, causan daño directamente. Estos estresores afectan a todo el mundo, aunque su gravedad dependerá de la capacidad física de cada persona. El efecto de otros estresores, como las situaciones que generan miedo o ansiedad, depende de la percepción de las personas y de su reactividad emocional. Es decir, debido a *las diferencias individuales de temperamento o a la experiencia ante una situación en particular, algunas personas sufriran una situación estresante y otras no lo harán.*

Cuando las demandas de la situación se han solucionado con la respuesta que produce el sujeto, el organismo vuelve a un estado de equilibrio, pero si estas respuestas de estrés se repiten con excesiva frecuencia, intensidad o tiene una duración prolongada, quizá el organismo no pueda recuperarse y se produzca la aparición de problemas de salud.

El estrés puede ser claramente peligroso para la propia salud. Algunas enfermedades, tales como las úlceras pépticas, con frecuencia están originadas por las respuestas fisiológicas que acompañan a las emociones negativas. Otros trastornos, como los ataques cardíacos, la apoplejía, el asma, los problemas menstruales, los dolores de cabeza y las erupciones cutáneas,

pueden ocurrir en ausencia de estrés pero se agravan con él. Carson en 1997 llega a concluir que ***“No hay duda de los efectos perjudiciales del estrés sobre la salud”***.

Antonio Núñez Partido, Psicólogo Clínico, Colegiado M-3071
Dr. en Psicología, Profesor y Director del Servicio de Atención Psicológica
de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid

Miembro de la SEPTG,
Didacta Estable de la A. Psicoterapeutas Laureano Cuesta (FEAP),
Miembro de la Sociedad Española de Psicoterapia Bioenergética y de la de
Psicosomatoterapia

El Miedo, la Proyección Paranoide y la Violencia en los Grupos de pacientes en crisis.

Dr. José Manuel Martínez Rodríguez.

Certified Transactional Analyst (I.T.A.A.-E.A.T.A.)

Psicodramatista.

Director Médico del Centro Hospitalario Benito Menni de Valladolid.

I. La violencia en las Unidades de atención en Crisis.

Los pacientes ingresados en unidades de atención a crisis están sometidos a una fuerte tensión derivada de la necesidad de afrontar una situación excepcional en sus vidas como es la de estar viviendo en entorno desconocido, rodeados de otras personas en crisis, y careciendo de un rol específico que pueda orientar y facilitar su adaptación, y por lo tanto sin la protección implícita que el grupo social suministra a sus miembros a través de este proceso.

El sujeto se encuentra sometido a circunstancias difíciles de entender y sometido a expectativas por parte del equipo terapéutico que vienen a complicar su proceso de adaptación. En el medio hospitalario carece de las ayudas situacionales que disfrutaba en su medio familiar y social de origen, las cuales, a pesar de haber fracasado para contener la ansiedad del sujeto, eran sin embargo un recurso funcionante en alguna medida. La carencia de rol se hace patente en el desconocimiento de derechos y obligaciones lo que dificulta el afrontamiento de las dificultades que se plantearán a lo largo del proceso terapéutico. En ocasiones la situación de ingreso involuntario viene a subrayar las anteriores dificultades y a plantear de forma explícita lo que es implícito en la experiencia de muchos otros pacientes.

En este trabajo se analizan el papel que los grupos de psicoterapia desempeñan como factor protector en estas Unidades y que es necesario implementar para disminuir la ansiedad de los pacientes y así disminuir las proyecciones paranoides que están en la base de muchas actuaciones violentas en las Unidades de Atención a Crisis. El funcionamiento de un

grupo de estas características permite elaborar la agresividad en las crisis y proteger el funcionamiento cotidiano de la Unidad de tratamiento. En nuestra Unidad hemos puesto en marcha un grupo en el que los pacientes son incluidos desde el mismo momento de su llegada a la Unidad, con independencia de su diagnóstico clínico.

Ahora bien, los terapeutas manejamos diferentes conceptos de lo que son las actuaciones violentas, y eso se traduce en distintos abordajes técnicos. Una de las formas de entender la violencia es como una pulsión. Este planteamiento es típicamente sostenido por el psicoanálisis clásico. El primer psicoanalista que prestó una atención especial al problema de la agresividad fue Adler (1.912, 1.926). Este autor entendió la agresión como resultado de la frustración infantil, como una reacción al sentimiento de inferioridad y relacionada con la voluntad de poder. Freud (1.915, 1.920) abordó tardíamente la conceptualización de la agresividad, y cuando lo hizo la consideró como primariamente dirigida hacia el propio sujeto bajo la forma de un instinto de muerte.

Otras escuelas consideran la agresión como una reacción secundaria a la frustración, siendo Dollard y Miller (1.977), dos autores muy representativos al respecto. Bandura (1.973, 1.975, 1.976) plantea la existencia de formas de conducta agresiva que no son secundarias a una frustración y resalta el papel del aprendizaje vicario de la violencia instrumental y sus consecuencias a través de los modelos disponibles.

Otra forma de concebir la violencia es la que ha desarrollado la Psicología del Self (Kohut, 1.971, 1.977). Para esta escuela la agresión es un estado mental complejo resultado de la desorganización o fragmentación de la cohesividad del self. Esta desorganización se produce tras una herida a la grandiosidad narcisista, como resultado de un estado de sobreestimulación o como decepciones con selfobjects idealizados. Cuando el self pierde su cohesividad el resultado es un cuadro en que domina la experiencia de la rabia más o menos impulsiva. Pero este estado es un producto secundario, resultado reactivo de una fragmentación del self en peligro.

En nuestra Unidad el tratamiento de grupo sigue una orientación Analítica Transaccional en su versión más conocida como Psicoterapia Integrativa. A continuación expondré la forma de concebir la agresividad que tienen estas escuelas y el abordaje

técnico de las conductas agresivas en psicoterapia de grupo que caracteriza a esta orientación terapéutica.

II: La violencia en el Análisis Transaccional y la Psicoterapia Integrativa.

El Análisis Transaccional (Berne, 1.961, 1.964, 1.966, 1.970, 1.973; Schiff y Schiff, 1.970, 1.975; Johns, 1.990) y la Psicoterapia Integrativa (Erskine, 1.980, 1.993, 1.994, 1.997, 1.999) han realizado un análisis muy matizado de la violencia y sus manifestaciones fenomenológicas e interpersonales.

Erskine (1.986) ha señalado como la contribución de Berne a la teoría de los Estados del Ego supuso un dramático cambio en la práctica de la psicoterapia que se adelantó en varios años al más reciente desplazamiento del paradigma psicoanalítico hacia la «Self psychology» (Kohut, 1.971, 1.977), así como hacia una perspectiva evolutiva que se focaliza en las fijaciones preedípicas e infantiles como causa de disfunción psicológica (Mahler, 1.968, 1.975; Miller, 1.981; Masterson, 1.981; Stern, 1.985).

Berne, en 1.961, introduce la idea de que la estructura de la personalidad está constituida por Estados mentales complejos y diferenciados que denomina Estados del Ego. Eric Berne describió los Estados del Ego en pacientes severamente perturbados y por lo tanto es la psicopatología el terreno en el que surge la idea del Análisis Transaccional y la distinción entre los Estados del Ego. En su trabajo de 1.956 titulado «Intuition V: The Ego image», Berne describió el Estado Niño del Ego para conceptualizar aspectos fijados de la conducta de un paciente con una Psicosis Latente:

«Este paciente tenía un Estado del ego en el que sentía como un abogado y actuaba como un abogado, y otro en el que sentía como un niño masoquista de cierta edad y actuaba como tal» (Berne, 1.956).

El Análisis Transaccional ilustra la forma en que las necesidades de estimulación, de estructura y de posición existencial en el sujeto son tan importantes que su falta de satisfacción en el desarrollo evolutivo genera fijaciones arqueopsíquicas. El Análisis Transaccional describe y analiza además las condiciones impuestas al niño a lo largo del desarrollo evolutivo para

mantener la vinculación interpersonal con sus figuras primarias de afecto y por lo tanto las sucesivas adaptaciones que el niño se ve obligado a efectuar para sobrevivir. Estas condiciones se analizan en forma de mensajes, decisiones y conclusiones, que dan lugar al Argumento de vida del sujeto y constituyen una forma primaria de violencia en la que las necesidades de los padres se anteponen y compiten con las de los hijos en desarrollo (De Diego, 2.000).

Cuando el sujeto funciona en un Estado Niño percibe las necesidades internas y las sensaciones y el mundo externo como lo hizo en un estadio evolutivo previo. Aun cuando parezca que el paciente se relaciona con la realidad actual, está experimentando los acontecimientos externos e internos con las capacidades intelectuales, sociales y emocionales de un niño a la edad de un trauma o confusión no resuelta (Erskine, 1.986). Las fijaciones del Estado Niño del Ego ocurren cuando las necesidades infantiles de contacto no se alcanzaron y la utilización de defensas del niño contra la incomodidad de las necesidades insatisfechas se hizo habitual (Erskine, 1.994).

El Análisis Transaccional concibe la violencia en el aquí y ahora de la situación terapéutica como resultado de un proceso defensivo en función del cual el sujeto trata de manter una simbiosis que está a punto de derrumbarse. Para Schiff y Day (1.970) y Schiff y cols. (1.975) la violencia es una forma de pasividad que permite al sujeto no tomar conciencia y no responsabilizarse de sus vivencias penosas en un momento dado. En ocasiones la irritabilidad y la rabia funcionan como defensas complejas para contener otros estados emocionales subyacentes (English, 1.971, 1.972). Johns (1.990) ha mostrado como la agresividad cumple un papel muy importante como defensa contra el miedo. Otras veces las conductas agresivas son regresiones automáticas a estados emocionales previamente experimentados (Kupfer y Haimowitz, 1.971, Erskine, 1.974) que pueden llegar a vivirse una inundación emocional del sujeto, a modo de ruptura de los límites de sus Estados del Ego (James, 1.986).

Richard Erskine (1.979, 1988a, 1.988b, 1.991, 1993, 1994, 1997, 1999), lidera la escuela de Psicoterapia Integrativa en la que se pone una gran énfasis en volver a conseguir contacto con los aspectos disociados de la personalidad que se desintegraron a lo largo del proceso evolutivo por carecer de la satisfacción

que era imprescindible. A lo largo de una dilatada obra ha descrito con detalle las necesidades relacionales del niño a lo largo de su proceso de desarrollo, necesidades que se mantienen a lo largo de toda la vida. La aportación de Erskine subraya como el desarrollo psicológico requiere interacción con otros para poder realizarse y completarse.

"El Self, el Self humano, es el producto de una relación, relación que es parte del entorno ambiental del niño desde el nacimiento" (Erskine, 1.999).

Para estas escuelas de psicoterapia la violencia se practica y se genera también en el acto transaccional de imponer condiciones al desarrollo psicológico del infante humano y en el proceso de pérdida de contacto con las necesidades evolutivas del niño (De Diego, 2000). A lo largo del proceso terapéutico se repetirá una situación primordial en la que el paciente cree que la vinculación con el terapeuta se interrumpirá si su agresión o cualquier expresión directa de sus necesidades de autodefinición son experimentadas por el terapeuta como amenazantes, aspecto que ha sido denominado "Conflicto fundamental" por Stolorow, Brandchaft y Atwood, (1.987).

III. Implicaciones para el manejo de las conductas violentas.

El concepto que el terapeuta tenga de la agresividad determina en buena medida su actuación en psicoterapia individual y de grupo. La concepción de la agresividad como un impulso conduce a un abordaje terapéutico en que lo que prima es el señalamiento del conflicto (Livingston y Livingston, 1.998). En este caso el terapeuta lo trata como una distorsión inapropiada. Bajo este prisma la agresión tiene a verse como resistencia o interferencia que ha de ser eliminada o removida, investigando los derivativos profundos de la agresión. Entendida como un desplazamiento que ha de ser corregido el terapeuta busca que el paciente diferencie el pasado del presente, lo apropiado de lo inapropiado, y en términos transaccionales, que catectize su Estado Adulto del Ego.

Cuando se concibe la violencia como un Estado del Ego complejo, la expresión conductual se entiende como oportunidad para profundizar el proceso terapéutico y abordar temas

subyacentes. La expresión violenta se entiende como una oportunidad de reestructuración del sujeto en su dinámica transferencial o de su acting-out. El rol del terapeuta es crear las condiciones de seguridad necesarias para ulteriormente explorar la vivencia del sujeto. Estas condiciones variarán en función del contexto terapéutico y serán distintas en una Unidad de intervención en crisis que en un tratamiento ambulatorio, pero en cualquier caso son enteramente necesarias para que el proceso exploratorio tenga lugar.

El terapeuta se interesa en saber cómo es la experiencia del paciente, y cómo es el "estar enfadado". En ese momento la violencia es validada y legitimada. Se considera primario el Estado del Ego del sujeto y que su vivencia de sí mismo sea cohesiva y no fragmentada. Se atiende a que el sujeto recupere su cohesión, esto es, su vigor, vitalidad y capacidad para contener y regular los afectos. Durante este proceso se provee al paciente de experiencias que potencian o restauran la cohesión y la vitalidad en el sentimiento del Self (Livingston y Livingston, 1.998) y suministran al sujeto una experiencia que Schiff y Day (1.970), Schiff y cols. (1.975) y Childs-Gowell (1.979) han denominado como Reparentalización.

Esto se puede desplazar fácilmente al contexto más amplio en el que la rabia ha surgido, las funciones que sirve y las raíces infantiles de estas experiencias. Se explora el significado subjetivo tanto en el aquí y ahora de la transferencia grupal y eventualmente en el allí y entonces de sus raíces genéticas.

Es imprescindible que el terapeuta cree activamente una situación de seguridad para el sujeto y para el grupo, que permita la elaboración de las conductas violentas. Esta seguridad está en la base de la aceptación de las necesidades no cubiertas del paciente y su experiencia afectiva. El terapeuta ha de sintonizar empáticamente con el sujeto y con su indignación. Mantenerse próximo a la experiencia subjetiva del paciente y ver los hechos desde el punto de vista del paciente permite entender mejor la situación y da una posición de ventaja al terapeuta. Cuando el grupo siente la suficiente seguridad, los distintos miembros empiezan a desarrollar una posición responsiva más que reactiva, y los pacientes empiezan a ser capaces de suministrarse mutuamente ciertas experiencias reparentalizadoras.

La tarea del terapeuta de ser sensible a la vulnerabilidad individual y la detección de los puntos en que los pacientes están

en riesgo de sentir vergüenza, humillación o fragmentación, se acrecienta en grupo. Esta sintonía ha de ser con cada individuo y con el grupo en su totalidad. Sin embargo en grupo se producen rupturas inevitables de la empatía. Livingston y Livingston (1.998) han mostrado los factores que dificultan mantener una posición empática en el grupo. En efecto, en ocasiones dos pacientes necesitan expresarse, ser escuchados y validados a la vez. En otras ocasiones el grupo en su totalidad se siente amenazado por la incorporación de un paciente violento y le rechaza. Especialmente en el caso de los pacientes paranoides, como vamos a ver en el caso que sigue, el grupo reacciona agresivamente en un intento de exclusión. Sin embargo esta exclusión que se genera como medida de protección del grupo ante la admisión de personas con trastornos delirantes fomenta la ideación paranoide del sujeto excluido.

IV. La agresividad en el grupo. Un caso.

Ch. de 31 años, es transportista. Está casado y su mujer, embarazada en la actualidad, le ha planteado recientemente una amenaza de divorcio. Ch. abusa del cannabis y de la cocaína desde hace años. Es ingresado por orden judicial presentando una Psicosis tóxica por cocaína con delirios de persecución mal estructurados. Tiene la sensación vaga de que es objeto de un complot. Se siente rodeado de gente que le espía, sin saber muy bien la razón. En el momento del ingreso, que realiza por orden judicial, viene acompañado por varios policías que le traen sujeto. Lleva dos días en un estado de agitación psicomotriz prácticamente incontrolable.

Inmediatamente se enfrenta con el psiquiatra que se encarga de la admisión. Le insulta, le amenaza personalmente y se niega a tomar ninguna medicación tranquilizante. De mala gana se queda ingresado a última hora de la tarde la Unidad de Agudos. Al día siguiente por la mañana se niega a tomar de nuevo la medicación. Sigue delirante y amenaza gestualmente al psiquiatra que le trata y a otros miembros del personal. En esta escalada de violencia el equipo duda si incluirle en el Grupo terapéutico. El terapeuta decide invitarle. Acepta.

Se sienta al lado de la puerta. El grupo lo forman otras 12 personas. Todas ellas han sufrido alguno de los efectos de la violencia en sus vidas de una manera o de otra, unos de una

forma más o menos dramática, otros de forma crónica y encubierta y otros en su misma infancia.

Al inicio de la sesión L.C. se erige en líder del grupo, intenta paralizar la dinámica y convertir la sesión en un juicio dirigido contra el recién llegado: "Hoy pido hacer una sesión especial, ya que han pasado cosas muy graves...". Explica que la tarde y noche anteriores Ch. ha insultado gravemente a todos los pacientes. Hablando por ellos explica vehementemente que siente que han sido tratados como "escoria", por "ese sujeto". Añade que ha utilizado a una "pobre mujer" para llamar a "alguien", y supone que ha debido ser para solicitar droga. L.C., es un médico de 54 años, con rasgos paranoides, conductas histriónicas y de autoderrota, que desde hace 15 años vagabundea sin asumir responsabilidades. La figura de su padre es demasiado atractiva para él, por un lado le genera envidia y celos, y por otro temor. Sus problemas se iniciaron cuando estaba próximo a conseguir la cima académica y profesional que se había propuesto y que fue el preludio nefasto de una serie encadenada de fracasos en su relación de pareja y su vida profesional que culminaron con su divorcio y su alejamiento del servicio activo de su profesión. Su facilidad paranoide para sentirse insultado o despreciado, o para sentirse acusado por sus pulsiones homosexuales encubiertas, dificulta el establecimiento de una relación terapéutica con él.

Ch. responde de forma defensiva criticando y amenazando a L.C.: "¿Usted quien es para decir lo que yo hago o dejo de hacer? ¿Usted que sabe?". "Yo lo único que digo es que este no es mi sitio y que me quiero ir". La tensión en el grupo crece. L.C. insiste más vehementemente en pedir que no se admita no ya en el grupo, sino en la Unidad a Ch. Insta a "los perjudicados" a confirmar sus apreciaciones. A su posición de defensor de las mujeres del grupo se añade un elemento ulterior inconsciente de rivalidad con el terapeuta cuando exhibe sus conocimientos médicos y su experiencia en una comunidad terapéutica de toxicómanos para apoyar su sentencia: "A esta gente no hay quien la cure... Yo les conozco bien después de muchos años de trabajo con ellos..." "Somos una familia unida en el dolor y nos apoyamos mutuamente. El ha venido a destruirnos. Va a destruir la Unidad si le dejamos"

El terapeuta recuerda las reglas del grupo: expresar pero no actuar la rabia y no interrumpir a quien expone sus experiencias

como elementos imprescindibles para que el trabajo del grupo pueda ser posible. "Vamos a ver como este grupo resuelve el problema de dar cabida a los sentimientos y la experiencia de todos los que estamos aquí sin descontar a nada ni a nadie".

Con su silencio el grupo apoya las intervenciones de L.C., que se ha erigido en representante de las fuerzas excluyentes del colectivo. En realidad Ch. el día anterior se comportó de forma grosera y despectiva con algunos pacientes y el resultado ha sido que en el día de la sesión el grupo, a través de L.C., reaccione de una forma tan excluyente. Entre las personas afectadas por la conducta de Ch., y que hoy expresan su rechazo a través de L.C. se encuentra I., una mujer de 49 años que lleva viviendo 25 con un marido paranoide y con celos patológicos que recientemente ha decidido separarse de él, aunque en el fondo no ha resuelto su problema de dependencia con él y teme iniciar una vida propia.

Otros miembros también apoyan implícitamente la posición de L.C., y expresan a través de él un rechazo que les protege del miedo. Entre ellos se encuentra M.C., negadora de la indiferencia de su marido, que lleva un mes sin venir a verla al hospital, y que ha perdido el afecto por ella, aunque no está dispuesto a separarse y perder los aspectos cómodos de su relación. El marido desoye sus necesidades y se ocupa de sus negocios sin prestar atención al temor de M.C. a sentirse enajenada, a volverse loca, a sentirse extraña, a ser considerada "la loca" en su comunidad. Ella se ve como "un bicho raro" y en varias ocasiones ha realizado intentos de suicidio arrojándose por una ventana, con consecuencias dramáticas para ella.

Otra de las pacientes es M. Es una mujer de 35 años que ha sufrido la violencia y el «secuestro» de su madre. Esta se ha opuesto a su matrimonio con un novio inglés a quien ella conoció en un intento de huida de su familia de origen, donde el peso de la enfermedad mental ha supuesto una pesada carga que ha pasado de generación en generación. Actualmente, diagnosticada de Esquizofrenia paranoide, sufre la violencia de sus alucinaciones auditivas que la amenazan si revela sus vivencias al resto del grupo.

También forma parte del grupo J., una mujer de 69 años atenazada por el miedo de perder a su marido, recientemente diagnosticado de melanoma. Esta pérdida se vendría a sumar a otras cinco que ha sufrido en un breve período de tiempo, entre

las que cabe contar la de su hijo. Su dificultad para conectar con sus sentimientos se alivia a través de diversos síntomas somatomorfos.

Durante la sesión L.C. sigue increpanado a Ch. por haber "manipulado" a otra "pobre paciente", L.M., para hacer llamadas al exterior. Esta, colaboró inicialmente, pero hoy en el grupo también acusa a Ch. de haberse sentido "manipulada" el día anterior. L. M. Es una mujer de 38 años hija de un padre alcohólico que falleció cuando ella tenía siete años. La pérdida de su padre se siguió de una experiencia de crianza compartida entre el hospicio y un padrastro también alcohólico. L. M. ha sufrido malos tratos por parte de su pareja desde hace 10 años. Ha llevado una vida tumultuosa siendo difícil para ella hacerse cargo de sus hijos de 10 y 2,5 años que ha desembocado en tener una nueva pareja afectada de ludopatía y numerosas deudas. En diversas ocasiones ha estado ingresada habiéndosela denegado el acceso en algún centro por ser "conflictiva".

Con su conducta tanto en la Unidad de Hospitalización como en el grupo Ch. se encuentra repitiendo una situación bien conocida para él que es la de la exclusión: se encuentra conducido por otros en contra de su voluntad, se encuentra excluido del ámbito de la toma de decisiones importantes en su familia de origen y en su familia propia, se encuentra acusado de dañar a los demás con sus actuaciones, criticado y vigilado. Muchos de sus compañeros han experimentado la violencia en sus propias vidas sin afrontarla de una forma efectiva. En cierta forma la llegada de Ch., les pone en riesgo de conectar con los abusos sufridos en sus vidas propias tanto por los efectos de su conducta violenta hacia ellos, como por un efecto identificatorio con su situación de víctima conducida al Centro en contra de su voluntad.

Por otra parte L.C. está desplazando sobre Ch. parte de su rivalidad y hostilidad dirigida inconscientemente contra el terapeuta. En muchas ocasiones L.C. asiste a las sesiones con la cabeza baja, sin intervenir, asintiendo unas veces de forma pasiva, otras sin embargo parece estar al margen de las intervenciones en el grupo, como si él no compartiera los problemas de otros miembros y estuviera libre de ellos. Se siente diferente y superior, aunque esta superioridad se oculta bajo el disfraz de la sumisión, la colaboración y las actitudes cómicas y un poco grotescas de su gesticulación.

A lo largo de la tumultuosa sesión, el terapeuta intenta dar cabida a la indignación de los miembros del grupo por la actuación despectiva y desconfiada de Ch., con la situación de aislamiento que experimenta el paciente. Realiza un intento de contactar con la experiencia de Ch.: "Bueno, estás en una posición difícil, en contra de tu voluntad, con miedo a ser objeto de manipulaciones por parte de los demás, debe ser una situación muy molesta para ti". La tensión de Ch. disminuye visiblemente cuando se contempla un lado de su experiencia que no está siendo tenido en cuenta por el grupo. La disminución de la tensión de Ch., alivia el temor del grupo que a su vez disminuye su oposición. Al final de la sesión Ch. pide disculpas al grupo si su comportamiento ha molestado a alguien. El terapeuta trata de conectar con la experiencia de L.C.: "Quizá algo muy importante se está movilizándose dentro de usted que le indigna tanto...". Sin embargo al día siguiente L.C. no asiste. Se ha sentido insultado al sentirse despectivamente tratado como "un paciente", tanto por Ch. como por la intervención del terapeuta que busca el significado clínico de su reacción.

En una sesión posterior Ch. explica que su sentimiento de agobio por las críticas de su mujer, que vive como controladoras y que le recuerdan la relación con su madre, a quien vive como asfixiante. Comenta que él, también, como otros pacientes del grupo, que han sacado el tema durante la nueva sesión, siente que no puede reaccionar con espontaneidad a las críticas. Se calla, trata de responder de forma pausada pero llega un momento en que explota, se va de casa y se pone a fumar cannabis y tomar cocaína hasta perder el control de su conducta. Fuma "para tranquilizarse". Está inmerso en un círculo vicioso de pasividad que precede a un acting out y que se repite de forma estereotipada.

V Conclusiones.

La resolución de situaciones violentas como la descrita requiere una posición neutra del terapeuta que permita dar cabida a ambas posiciones en litigio. Se requiere ser sensitivo con las necesidades que uno de los subgrupos tiene de excluir al otro para mantener su sentimiento de seguridad y empatizar con el miedo del sujeto que está sometido a presiones judiciales o sociales para ingresar. Es necesario ir más allá de la empatía para poder restaurar el sentimiento del Self lesionado y reorganizar la experiencia. Esto

requiere una posición activa del terapeuta y una sintonía con el proceso del sujeto agresivo y del grupo terapéutico. A su vez es necesario crear una experiencia de seguridad y protección dentro del grupo que permita la elaboración de las conductas agresivas. Las dificultades contratransferenciales que pueden dificultar la elaboración de los juegos de exclusión mutua son, entre otras, el miedo del terapeuta a la agresión por alguna de las partes en litigio, el temor a ser criticado o a perder el liderazgo.

El grupo se configura como un factor en sí mismo protector para disminuir la dinámica violenta en estas unidades. En nuestra experiencia la existencia de un grupo con la función de orientar al sujeto en el contexto institucional disminuye las proyecciones paranoides siempre y cuando la dinámica y la elaboración del miedo del paciente sea efectiva. En cierta medida el grupo en una Unidad de atención hospitalaria viene a funcionar como un tampón protector que garantiza la inserción de los sujetos en una matriz más amplia de la que sienten formar parte. El sentimiento de pertenencia y la conexión con otros sujetos que atraviesan situaciones similares facilita la reducción casi automática de la tensión conducente a la violencia.

VI. Bibliografía.

- Adler, A. (1912): "El Carácter Neurótico". Barcelona: Planeta-De Agostini (1984).
- Adler, A. (1926): "Conocimiento del Hombre". Madrid: Espasa-Calpe, S.A., 6ª ed. (1975)
- Bandura, A. (1973): "Agression: A Social Learning Analysis". Prentice-Hall, Englewood Cliffs
- Bandura, A. (1976): "Social Learning Theory". Prentice-Hall, Inc. Versión castellana: "Teoría del Aprendizaje Social". Madrid: Espasa-Calpe (1982).
- Bandura, A. y Ribes, E. (1975): "Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia". México: Ed. Trillas.
- Berne, E. (1957): "Intuition V. The Ego Image". *Psychiatric Quarterly*, 31: 611-627.
- Berne E. (1961): "Transactional Analysis in Psychotherapy". New York: Grove Press. Inc. Versión castellana: "Análisis Transaccional en Psicoterapia". Buenos Aires: Editorial Psique [1985].
- Berne E. (1964): "Games People Play". New York: Grove Press Inc. Versión castellana: "Juegos en que participamos". México: Editorial Diana, 18ª reimpresión [1986]
- Berne, E. (1966): "Principles of group treatment". New York: Grove Press. Versión castellana: "Introducción al Tratamiento de Grupo". Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1ª Edición [1983].
- Berne, E. (1970): "Sex in Human Love". City National Bank, Beverly Hills. California. Versión castellana: "Hacer el amor. Qué hace usted con el

- amor cuando hace el amor". Buenos Aires: Editorial Alfa Argentina. (1975).
- Berne, E. (1973): "What do you say after you say hello?". New York: Grove Press, 1ª Ed. Versión Castellana: "¿Qué dice usted después de decir hola?". Barcelona: Ediciones Grijalbo, 14ª Edición [1974].
- Childs-Gowell, E. (1979): "Rep parenting Schizophrenics". Massachusetts: The Christopher Publishing House.
- De Diego, C. (2000): "Curso de Formación Avanzada en Análisis Transaccional". Versión Mimeografiada. Madrid.
- Dollar, J. y Miller, N.E.: "Personality and Psychotherapy". New York: McGraw-Hill. Versión Castellana: "Personalidad y Psicoterapia". Bilbao: Desclee de Brouwer (1977)
- English, F. (1971): "The Substitution Factor: Rackets and Real feelings. Part I". *Transactional Anal. J.*, 1(4): 27-32.
- English, F. (1972): "Rackets and Real feelings. Part II". *Transactional Anal. J.*, 2(1): 23-25.
- Erskine, R.G. (1974): "Disconnecting Rubberbands". *Transactional Anal. J.*, 4(1): 7-8.
- Erskine, R. G., & Zalcman, M. J. (1979): "The racket system: A model for racket analysis". *Transactional Analysis Journal*, 9, 51-59.
- Erskine, R.G. (1986) "A Structural Analysis of Ego: Eric Berne's contribution to the theory of psychotherapy". Keynote Address. Summer Conference. European Association for Transactional Analysis. July 6-13. Noordwijkerhout, The Netherlands.
- Erskine, R. G. (1988a). "Ego structure, intrapsychic function, and defense mechanisms: A commentary on Eric Beme's original theoretical concepts. *Transactional Analysis Journal*, 18, 15-19.
- Erskine, R. G., & Moursund, J. P. (1988b): "Integrative Psychotherapy in action". Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Erskine, R. G. (1991). "Transference and transactions: Critique from an intrapsychic and integrative perspective". *Transactional Analysis Journal*, 21, 63-76.
- Erskine, R. G. (1993): "Inquiry, attunement, and involvement in the psychotherapy of dissociation". *Transactional Analysis Journal*, 23, 184-190.
- Erskine, R.G. (1994): "Shame and Self-Righteousness: Transactional Analysis Perspectives and Clinical Interventions". *Transactional Analysis Journal*, 24(2): 86-102.
- Erskine R.G. y Trautmann, R.L. (1997): "Theories and Methods of an Integrative Transactional Analysis: A volume of selected articles". San Francisco: TA Press.
- Erskine, R.G., Moursund, J.P. y Trautmann, R.L. (1999): "Beyond Empathy: A Therapy of Contact-in Relationship". Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Freud, S (1915): "Consideraciones de actualidad sobre la guerra y la muerte". En "Obras Completas, tomo VI". Madrid: Biblioteca Nueva (1972).
- Freud, S. (1920): "Más allá del principio del placer". En "Obras Completas, tomo VII". Madrid: Biblioteca Nueva (1972).
- James, M. (1986): "Diagnosis and treatment of Ego State Boundary Problems". *Transactional Anal. J.*, 16 (3): 188-196.
- Johns, H.D. (1990): "From Fear to Fury". New York: Vantage Press.

Kohut, H. (1971): "The Analysis of the Self" New York. International Universities Press.

Kohut, H. (1977): "The Restoration of the Self". New York. International Universities Press.

Kupfer, D. y Haimowitz, M. (1971): "Therapeutic Interventions: Part I: Rubberbands, Now". Transactional Anal. J., 1(2)

Livingston, M.S. y Livingston, L.R. (1998): "Conflict and Agression in Group Psychotherapy: A Self Psychological Vantage Point". International Journal of Group Psychotherapy, 48 (3): 381-391.

Mahler, M. (1968): "On Human Symbiosis And the Vicissitudes of Individuation". New York. International Universities Press.

Mahler, M. (1975): "The Psychological Birth of the Human Infant" New York. Basic Books

Masterson, J. (1981): "The Narcissistic and Borderline Disorders". New York. Brunner/Mazel Inc.

Miller, J.B. (1988): "Connections, disconnections, and violations". Work in Progress, Nº 33. Wellesley, MA: Stone Center.

Schiff, J. y Day, B. (1970): "All my Children". New York: Jove Publications, Inc.

Schiff, A.W., Mellor, K. Schiff, E. y cols. (1975): "Cathexis Reader". New York: Harper and Row Publishers, Inc.

Stern D. (1985): "The Interpersonal World of the Infant". New York. Basic Books.

Stolorow, R. D., Brandchaft, B., & Atwood, G. (1987): "Psychoanalytic treatment: An intersubjective approach". Hillsdale, NJ: Analytic Press.

Congreso Nacional de la Asociación Psicoanalítica Mexicana **Grupo Mamut** su formación, desarrollo y aplicaciones.

Noviembre 1995
Morelia, Michoacán

José Luis Gonzalez

Rosa Döring

Jorge Margolis

Formación.

Más de 80 años (entre nosotros tres) de práctica de psicoanálisis de grupo nos ha permitido como línea de investigación la aplicación de las técnicas a grupos cada vez mas grandes. Por el número de sus participantes hemos bautizado la experiencia con el nombre de grupo mamut. El mayor de los que hemos manejado tenía 180 personas pero todavía esperamos un evento que abarque más de 300 participantes. Al principio iniciamos la experiencia como una investigación y rápidamente nos percatamos de su utilidad.

Uno de los antecedentes más lejanos fue cuando uno de nosotros en un Congreso de Grupos en Checoslovaquia vivió la experiencia del manejo psicoanalítico de un grupo grande donde todos se quedaron sentados en un círculo gigante dejando que la comunicación se diera, como asociación libre, con un solo coordinador que intervenía con interpretaciones y al final de la experiencia explicó la dinámica general de la masa.

La experiencia en Laboratorios de Relaciones Humanas es otro de los antecedentes que nos sirvió como estímulo para el trabajo del grupo mamut.

Posteriormente cuando se abrió la Clínica para la comunidad en la Asociación Mexicana de Psicoterapia de Grupo, volvimos a investigar una experiencia de recepción grupal de la Clínica que se convirtió en grupo de admisión y espera.

Posteriormente todo un grupo de 35 pacientes fue tratado por dos años con un encuadre de trabajo quincenal, durante 5 horas.

En el Congreso Internacional de Grupos en la Cd. De México en 1983 invitamos a la concurrencia a una experiencia grande

grupal y el manejo y resultado fueron muy halagadores y nos incitaron a seguir trabajando . Fue el primer grupo mamut.

A partir de entonces hemos trabajado una veintena de grupos mamut en instituciones, escuelas, congresos psicoanalíticos, y en situaciones de emergencia.

Algunas veces el grupo mamut trabajó sin nombre y otras veces, como una investigación específica, por ejemplo, envidia y creatividad, la familia, el complejo de edipo , investigaciones sobre la sexualidad, cultura y sueños , etc.

En términos generales hacemos una invitación abierta para que las personas participen en el grupo mamut, sólo especificamos que traigan ropa cómoda y haber comido ligero. También pedimos un salón amplio, alfombrado y sin muebles y hemos visto últimamente la necesidad de utilizar un micrófono inalámbrico. Por supuesto no hacemos ninguna selección y nunca hemos tenido problema importante con algún asistente. Recibimos a personas de cualquier edad y diversas clases sociales, casi siempre estudiantes o profesionistas. El número mínimo que consideramos adecuado para el manejo del grupo mamut es de más de cincuenta. Hemos observado que la dinámica de menos de 50 personas, obstaculiza el grupo mamut y que puede desarrollarse en sí como grupo pero con diferente dinámica del grupo mamut. De hecho estamos presuponiendo una masa humana que se reúne con la finalidad de: tener la vivencia grupal.

En cuanto a la duración del grupo mamut, tenemos en cuenta un mínimo de 4 horas y hemos tenido experiencias de hasta 12 horas dependiendo del tema .Los que suscribimos somos el equipo que más frecuentemente ha hecho el mamut, y con nosotros han trabajado Sally Margolis, Juan Guadarrama y Lilian Dubson. Excepcionalmente uno de nosotros puede hacer un mamut solo. Si el horario de trabajo pasa de las cinco horas, pedimos a los participantes que traigan un lunch el cual es compartido y /o se organiza colectivamente como experiencia grupal.

Desarrollo.

La masa nos espera en el salón de trabajo en pequeños grupos de conocidos y desconocidos. El primer impacto del encuentro se da a la hora señalada, cuando los terapeutas entramos al salón,

generalmente los participantes están instalados alrededor de las paredes, a veces agrupados por conocimientos previos . El impacto es para los participantes así como para los coordinadores, el momento en que nos miramos.

Nuestra tarea es transformar esa masa, que nos esperaba, en un grupo de trabajo en un clima de seguridad psicológica donde cada uno sienta confianza para decir cosas personales e íntimas.

Le pedimos a cada persona que se quite los zapatos, a la vez que nosotros lo hacemos. Es el primer paso para quebrar el encuentro convencional y empezar a crear la atmósfera colectiva, adecuada para el trabajo del mamut.

En seguida pedimos a los participantes que camine cada uno en silencio, metiéndose con las sensaciones de su cuerpo, para que su yo se expanda y sea receptivo y conozca el espacio en el que vamos a desarrollar el mamut. En seguida les pedimos que comiencen a mirar a los demás, tratando de registrar el tipo de miradas como por ejemplo, miradas dulces, y amistosas, rechazantes o enojosas, etc. y que se saluden o se toquen si así lo desean . Los hacemos caminar con diferentes ritmos y poco a poco se va produciendo lo lúdico de la experiencia, y el grupo va mostrando mucha creatividad que va dando cohesión grupal, que obedece a que un grupo de fantasías individuales, inconscientes entre en resonancia con las fantasías de los otros miembros del grupo, construyéndose así una imago común.

A veces incluimos el masaje lúdico o cualquier situación que consideremos que puede ayudarnos a la unión . Los coordinadores participamos de todo lo que vamos proponiendo, con el fin de ir venciendo resistencias y aumentando el conocimiento de unos con los otros, de esta manera se va creando la confianza originaria del grupo que permite disminuir las ansiedades esquizoparanoides del inicio del grupo.

El momento del pasaje de la movilización y calentamiento a la verbalización es de trascendental importancia, requiere que los coordinadores entren casi en una elación maníaca para favorecer la participación colectiva del grupo de trabajo.

La sensibilidad de los coordinadores hace percatarnos que el conjunto de personas está en disposición de iniciar el trabajo colectivo. Generalmente hacemos dos ruedas concéntricas, todos sentados y al centro pasan los que quieren compartir sus fantasías, temores, expectativas, inquietudes y sueños que sean alusivos a la experiencia que se está llevando a cabo.

De la psicodinamia de este material extraemos los elementos básicos para todo el desarrollo de la sesión, o sea que leemos psicoanalíticamente la situación y toda la información, las fantasías hegemónicas inconscientes del grupo y de acuerdo con ellas desarrollamos los pasos siguientes que nos llevan al fluir del proceso ,

En nuestras técnicas contamos con dinámicas de grupo, juegos movimientos corporales y escenas dramáticas, dependiendo del momento del desarrollo y de la singularidad del grupo vamos eligiendo lo que el grupo necesita, favoreciendo más la espontaneidad que la dirección que los terapeutas pudieran dar..

En este momento una de las labores mas importantes de los terapeutas es buscar un equilibrio entre la posición depresiva y esquizoparanoides descritas por Melanie Klein. Tomando en cuenta las fantasías esquizoparanoides con sus ansiedades persecutorias, tenemos un cuidado especial para evitar la disociación del grupo. Hemos tenido la experiencia que estos temores se organizan en ocasiones con equivalentes de banquetes totémicos, que es el temor más grande de los coordinadores: que el grupo nos trague.

Manejada esta situación adecuadamente caemos en las ansiedades depresivas que se manifiestan en lo grupal en su parte mas destructiva como aburrimiento y falta de interés por el trabajo. Manejar este vaivén grupal adecuadamente permite el desarrollo y continuidad de la tarea. La ventaja de que los terapeutas tengan un conocimiento profundo entre ellos permite ver el momento grupal desde distintos ángulos y perspectivas por lo cual, cualquiera de nosotros al percatarse de estas emociones tan primitivas es capaz de modificar la tarea para recuperar el placer del trabajo grupal.

Una de las finalidades de esta experiencia es la acumulación de conocimiento tanto en la dinámica grupal como en el tema de trabajo del grupo. Periódicamente debemos hacer explícito lo que está pasando *"en el momento, aquí y ahora porqué esta pasando y cómo se llegó a ello"*. Por lo tanto, nuestras intervenciones tienen dos calidades discernibles: una cuando interpretamos de manera psicoanalítica en la que incluimos la parte pulsional, defensiva y la dinámica de los personajes involucrados y otra cuando optamos por las intervenciones de enseñanza y así, los participantes irán aprendiendo de las dinámicas de grupo. Por supuesto, observamos y entendemos

más de lo que verbalizamos, ya que nuestras intervenciones se dirigen a orientar el desarrollo del mamut. Nunca a intervenciones terapéuticas personales. La acumulación de estos conocimientos nos permite enfrentar toda clase de emergencias en las diferentes experiencias grupales.

Al principio cuando tenemos nuestras primeras intervenciones estas operan en el grupo como las sugerencias hipnóticas produciendo un estado de ensoñación colectiva y define nuestro liderazgo .

En el momento en que sentimos la transferencia grupal en su disposición máxima de trabajo, la fascinación que esto nos provoca plantea fácilmente el dilema de transformar al grupo para la satisfacción narcisista y perversa del deseo de los terapeutas o mantener la posición terapéutica de favorecer los instintos de vida grupal que llevan a la realización creativa.

Cuando estan en el centro los que han hablado de sus sueños, fantasías y temores les preguntamos a los del circulo exterior con cuáles de los relatos se identifican y que se coloquen atrás del elegido para que así sepamos qué se va a dramatizar y de esta manera se organizan pequeños grupos que participan en una dinámica distinta donde cada uno da más de sí mismo.

En este momento ya tenemos el hilo conductor del proceso del mamut, que es diferente en cada ocasión, pues cada grupo tiene su dinámica específica y su vida propia que está dada tanto por la dinámica, por la estructura del grupo y por la idiosincracia del mismo. Lo anterior nos da la posibilidad de la comprensión psicoanalítica al conocer las relaciones intrasubjetivas, intersubjetivas y transubjetivas. A partir del momento en que hemos escuchado y hemos promovido la profundización de las experiencias oníricas, fantasías y temores de los participantes se produce el máximo de cohesión e integración de este momento del proceso y es entonces cuando generalmente hacemos una subdivisión de pequeños grupos para trabajar. En los pequeños grupos el individuo tiene la satisfacción de verbalizar, profundizar, crear y recrear los elementos que surgieron en el círculo interior.

Así se organizan distintas dramatizaciones en las que también tiene lugar lo lúdico. Este trabajo de los pequeños grupos luego se comparte con el grupo en su totalidad y de esta manera tanto el individuo, como el pequeño grupo, como el grupo grande viven, conviven y comparten los conflictos, sueños y fantasías

de todos. Esta experiencia profundiza la cohesión grupal y es una de las características más importantes del mamut.

En esas diferentes etapas debemos estar más atentos a las manifestaciones de cohesión y o dispersión del grupo pues es cuando intervienen los impulsos auto y heterodestructivos que tienden a obstaculizar la experiencia. El cambio lúdico de un juego a otro mantiene la atención y revive el entusiasmo. Todos los individuos tienen la posibilidad de hacer identificaciones con las fantasías hegemónicas que están en juego.

Al terminar esta etapa del proceso del mamut generalmente volvemos a las experiencias corporales lúdicas, relajantes, que nos permiten cerrar esta etapa con una silenciosa reflexión individual.

Esto nos abre el camino a la parte más emocionante del mamut que tiene que ver con su representación plástica. Todo el grupo, todos los individuos que lo forman se tienen que poner de acuerdo para la representación.

Es este el momento de mayor integración lúdica en la que impulsos eróticos y agresivos se manifiestan ampliamente en el juego de hacer el mamut. El ponerse de acuerdo representa y diferencia las partes de un animal totémico: mamut. Tienen que ponerse todos de acuerdo para formar subgrupos que van a constituir el animal incluyendo una piel que contenga el todo. De esta manera aparece vívidamente dramatizado el nacimiento del animal totémico, el mamut que integra a todos los participantes del grupo en una unidad dramática. La lectura de estos hechos nos da la vivencia de lo que Freud describió como el principio del yo, ante todo corporal que no solamente es la proyección de sus órganos internos sino de la propia piel que reviste el organismo. Así el yo corporal del principio se transforma en el yo psíquico del mamut totémico, De esta manera se construye el mamut y permite el mismo nacimiento del mamut al instante que se representa.

En las últimas experiencias que hicimos de grupo mamut, se conformó la dramatización en un macho y una hembra y se pudo observar no solamente la escena primaria sino la manera en que nuestra cultura se expresa en sus distintas manifestaciones de sus funciones sexuales. Así, observamos la forma de relación de objeto parcial y vimos un pene agresivo y destructivo no integrado al cuerpo. La relación sexual no fue el producto de una relación cariñosa y amorosa sino que se dió de manera torpe,

disruptiva y sin tomar en cuenta verdaderamente a la hembra. La hembra favoreció totalmente esta actitud del macho colocándose en una situación infantil, inocente y pecaminosa, que pretendiendo coquetear graciosamente, resultó agredida y despanzurrada. Por supuesto, esto no favoreció una relación sexual completa, madura y amorosa.

Esta forma de expresar la sexualidad, nos remite a las disfunciones sexuales mas conocidas en nuestra cultura, a saber, eyaculación precoz y anorgasmia.

En el último mamut en provincia, se dividió el grupo en tres subgrupos grandes que dramatizaron al mamut padre, madre y bebé. La única consigna que dimos fue que los padres copularían y aunque al bebé mamut no le explicamos qué hacer, obviamente cuando intuyó la posible vida sexual de los padres, se comportó como los cachorros humanos, manifestó hambre, sueño, ganas de orinar, etc. cuando los padres se empezaban a coquetear. Los mamut adultos, a veces con paciencia y otras violentamente, trataban de calmar al bebé, dándole de comer las macetas que encontraron en la decoración de los muros del hotel donde estábamos.

La comprensión de lo anterior nos mostró las facetas del Complejo de Edipo desde sus raíces más tempranas en que la ambivalencia de cada uno de los tres personajes es recíproca y complementaria y el equilibrio del famoso triángulo se vuelve muy precario. Muchos de los psicólogos que jugaron en esta experiencia exclamaron, pasmados: *¡Por fin entendí el famoso complejo de Edipo!* e hicieron confesiones acerca de lo masculino, lo femenino y la bisexualidad del ser vivo. Una vez más la cultura sexual religiosa se hizo manifiesta en sus raíces más tempranas con ambivalencias recíprocas y complementarias en las tres direcciones: madre, hijo y espíritu santo.

Como elaboración de esta experiencia hablaron los participantes acerca de sus propias actitudes sexuales, de mitos y fantasías y sobre todo, fue importante lo que dijeron respecto al género opuesto, ya que en el mamut macho había muchas mujeres y por supuesto, en el mamut hembra había también hombres conformándolo. Gracias a la dramatización plástica de estos mamuts con su expresión lúdica, pudimos entender que 80 personas hubieran hablado abiertamente de su intimidad con franqueza y sinceridad. Lo que se aprende visceralmente y se relaciona a ciertos momentos y caras es muy difícil olvidarlo.

Generalmente estas últimas dramatizaciones corresponden al final de la experiencia. Se coloca al grupo en círculo grande y se les invita a hablar con lo que expresan un sinnúmero de comentarios que denotan la cultura y el aprendizaje grupal.

A menudo terminamos el grupo mamut pasando nosotros al centro del círculo y haciendo como que estamos solos, elaboramos con un franco diálogo interclínico, las vivencias, emociones y aprendizaje de la experiencia grupal. Estas confesiones contratransferenciales conforman la experiencia desde el punto de vista yoico, racional y siempre hacemos énfasis en lo que hemos aprendido.

Aplicación

El grupo mamut ha tenido muchas aplicaciones. En estos tiempos de crisis y desconfianza se perfila una utilización del grupo mamut como un grupo que sirva para la integración social en instituciones que se reúnan con el objetivo de que sus miembros y participantes puedan tener una experiencia que les disminuya las ansiedades esquizoparanoideas y que a la vez permita la "puesta de camiseta" de la institución. Un ejemplo de este uso del grupo mamut ya lo experimentamos cuando en la Sedesol se hizo una reunión nacional de capacitadores y enlaces de toda la república. El grupo mamut tuvo la intención de que los participantes se conocieran y a la vez, mediante juegos dramáticos pudieran compartir y vivenciar colectivamente las ansiedades que se vislumbraban para su trabajo. Los participantes desarrollaron una serie de escenas acerca de como iban a aprovechar las enseñanzas recibidas y salieron a luz una cantidad importante de los obstáculos con los cuales se iban a encontrar.

Indudablemente la experiencia más valiosa de las aplicaciones del grupo mamut fue la que realizamos los que escribimos, a raíz del sismo de septiembre de 1985. La Unicef nos contrató para trabajar con 80 personas voluntarias de la comunidad, que prestarían sus servicios para organizar a los damnificados.

La primera reunión fue todo un sábado y consistió en contener las ansiedades, oír experiencias y lamentos, ante la decepción de la impotencia frente a la magnitud del desastre.

Durante cuatro meses continuos trabajamos con 80 voluntarios que deseaban ser Promotores de Salud Mental (PSM). Nos reunimos con ellos en el salón de baile del edificio Sandía de la Casa Hogar para niñas del DIF. Utilizamos todas las técnicas

pertinentes para el desarrollo del trabajo que encuadramos así: una reunión de 4 horas todos los jueves; una sesión de 12 horas -comida incluida- cada mes y dos video tapes de dos horas cada uno con fines didácticos.

Los PSM iban a la comunidad para hacer grupos con damnificados y de esta manera, los voluntarios con efecto multiplicador, trabajaban con miles de personas y el material que los abrumaba era el que traían a supervisar con nosotros.

El primer tiempo de nuestro mamut fue para entender la angustia y desesperación que los abrumaba y por lo tanto, tuvo un carácter terapéutico. Después se organizaron en brigadas que eran supervisadas en pequeños grupos y luego comentadas en asamblea, sirviéndonos siempre de enseñanza para la conceptualización de lo que entendemos por salud mental.

Frente al desastre ocurrido, la gran ciudad sufrió una inversión total y salieron a la luz el hambre, el sometimiento, la corrupción, la miseria, la prostitución, etc., que estaban enmascarados por la aparente felicidad y prosperidad del Distrito Federal. Podríamos comparar esta situación con un gigante que cae fulminado por un infarto masivo. Su convalecencia y recuperación son procesos que todavía estamos viviendo.

También pudimos observar en las supervisiones semanales lo peor y lo mejor del ser humano. Los aspectos libidinales y la sublimación de la agresividad llevaban a la fraternidad y solidaridad -antes del manoseo que se hizo de este concepto-, entre los damnificados y los PSM.

Desde el punto de vista antropológico, la magnitud traumática borró los logros culturales de nuestra sociedad, apareciendo los instintos más primitivos del hombre y una recurrencia intensísima al pensamiento mágico y religioso. Los damnificados se colocaban en una situación de pasividad, esperando que les «cayeran del cielo» todos los dones que creían merecer por el castigo sufrido. Esto dio lugar a toda clase de prácticas mágicas y esotéricas que siempre están latentes en el hombre.

Los sentimientos religiosos se desplegaron con gran ambivalencia: decían que el 12 de diciembre habría un temblor mucho peor que terminaría con el Anáhuac. Así la Guadalupana, madre de los mexicanos, transformada en Coatlicue, aniquilaría la vida de sus hijos.

Otra ilusión fantástica fue que en la Navidad tendrían los regalos soñados toda la vida y nosotros sabíamos que la ayuda

gubernamental iba a terminar con el año, por lo que nuestros PSM se encargarían de acompañar a los damnificados en la miserable realidad de lo ocurrido para que se organizaran e hicieran algo práctico y eficaz.

La regresión de los damnificados llegó al extremo de ansiedades intrauterinas, que se dramatizaban por la realidad de los sepultados vivos y de los que habían sido desenterrados. Algunos damnificados se quedaron en el albergue, pasivamente, esperando que todas sus necesidades fueran satisfechas, de la misma manera que un feto espera para su nacimiento. Hubo un mito del niño con el que se podían comunicar a través de los escombros y se utilizó por los medios de comunicación para elaborar la angustia y mantener la esperanza de resurrección.

La triste realidad en los albergues llevó rápidamente a robos, prostitución, fantasías de embarazo y nacimiento y a graves conflictos -incluso armados-, para mantener el minúsculo territorio de cada familia. Estas situaciones parecen reproducir lo que Freud nos habló en *Totem y Tabú* de la horda primitiva donde la fuerza bruta domina.

Con satisfacción, pudimos comprobar la labor de nuestros PSM, ya que su eficacia y participación coherente fue de gran valor ante el caos regresivo de los damnificados.

Para finalizar hemos querido transmitirles que en el análisis individual o en el de pequeños grupos, las expresiones verbales, por importantes que sean -incluyendo dramatizaciones-, no se comparan con la gran riqueza e intensidad lúdica del grupo grande y efímero que es el mamut, en donde los coordinadores vivimos las experiencias a las que nos hemos referido: drama, elación, amor, odio y toda la gama de afectos del ser humano que se despliegan ante nosotros con una infinita riqueza.

Nuestra labor interpretativa como trabajadores de salud mental es favorecer la experiencia, su propio impulso y desarrollo, y ayudar al aprendizaje e integración del ser humano, de su cuerpo, de su sociedad y del medio ambiente que lo rodea. En la medida en que esto se puede lograr, hemos ayudado con nuestro trabajo a dar un empujón más hacia el bienestar humano.

Muchas gracias

Acerca de los talleres

Para el cambio de vida

realizados en los campamentos de exguerrilleros en Guatemala durante los meses de marzo y abril de 1997.

Jorge Margolis

Antecedentes

Guatemala, como otros lugares de Centroamérica, ha vivido el problema histórico de la persistencia de la estructura colonial con una profunda desigualdad social y el poder económico centrado en unas pocas familias y con formas de gobierno que se han caracterizado por la autocracia y la frecuente presencia de dictaduras.

La primavera democrática abierta por los gobiernos de Arévalo y Arbenz durante los años 40 fue interrumpida por la intervención desestabilizadora de la CIA que promovió su derrocamiento y la consiguiente dictadura de Castillo Armas.

Desde entonces, las carencias económicas de la mayor parte de la población y la falta de salidas políticas dio lugar a la aparición de movimientos guerrilleros. Desde 1983 distintas organizaciones político militares tales como Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), Organización Revolucionaria del Pueblo en Armas (ORPA), El Partido Guatemalteco del Trabajo (PGT) y el Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP) confluyeron en una organización común: la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG). Esta guerra ha producido 150,000 muertos, el desplazamiento interno de cientos de comunidades, el refugio en México con mas de 150,000 personas, 40000 viudas y 200,000 huérfanos.

La modificación de las condiciones políticas y económicas, nacionales y mundiales abre las posibilidades para un diálogo político entre las partes en conflicto que se inicia en 1987 y permite establecer desde el 29 de diciembre de 1996 los *Acuerdos de Paz, Firme y Duradera* que dan fin a una guerra civil de 36 años.

Los acuerdos contemplaron distintos capítulos entre los cuales destacan: (1) Democratización y derechos humanos, (2) Fortalecimiento del Poder Civil y reducción y modificación a las funciones del Ejército acordes con una sociedad democrática,

(3) Identidad y derechos de los pueblos indígenas, (4) Reformas constitucionales y régimen electoral, (4) Cese del fuego, desmovilización de los combatientes de la guerrilla e incorporación de la URNG a la vida política del país, así como (5) Reasentamiento de las poblaciones desarraigadas por el enfrentamiento armado.

Se estableció un proceso de reincorporación a la vida civil y legal de los excombatientes de la guerrilla en tres etapas: La **desmovilización** (3 de marzo hasta 2 de mayo del 97, 2 meses), la **inserción** (3 de mayo del 97 hasta el 2 de mayo del 98, un año) y la **incorporación** (3 de mayo del 98 hasta el 2 de mayo del 2002, 4 años).

Se logró de cada ex-combatiente un diagnóstico económico, social, educativo, de orientación vocacional, de trabajo y de salud para conocer y planificar el desarrollo en cada una de esas áreas para ellos, sus familiares y sus comunidades.

Los talleres de salud mental para el cambio de vida.

Durante la concentración de los desmovilizados en los campamentos establecidos por la ONU cerca de los distintos frentes de guerra, además de entregar las armas a la Misión de las Naciones Unidas para Guatemala (Minugua), los guerrilleros recibieron atención en documentación, educación, orientación vocacional y salud.

Como parte de las acciones de salud integral se estableció un taller intensivo de salud mental denominado ***Para el cambio de vida***, que buscó elaborar y facilitar el cambio tan radical que va de la vida ilegal a la legal, y de lo político militar a lo político civil. El taller tuvo un carácter *preventivo*, buscando elaborar las situaciones traumáticas y los duelos sufridos antes y durante la participación en la guerra, así como establecer una reflexión sobre las condiciones de la incorporación a las comunidades elegidas por cada quien en un futuro inmediato. Se promovió el conocimiento y la reflexión anticipando este cambio de vida por parte de cada uno de los participantes, así como la posibilidad de contrastarlo y discutirlo con sus compañeros, a fin de lograr la perspectiva mas realista posible que facilitara su reinserción a la vida civil.

El trabajo durante los talleres se realizó en cuatro sesiones de cuatro horas cada una. Comenzamos en pequeños grupos de

discusión de 8 a 10 miembros, alrededor de las siguientes preguntas- estímulo:

- ¿Como vivimos antes de incorporarnos a la organización político-militar?
- ¿Como vivimos durante la guerra y qué aprendimos?
- ¿Como vivimos el cambio hoy?
- ¿Qué podemos hacer para el futuro?

Después de la discusión en pequeños grupos se efectuaron **representaciones de síntesis** de sus conversaciones y conclusiones presentadas en grupo mediano (conjunción de 6 a 12 pequeños grupos) mediante *dramatizaciones, poemas, canciones, dibujos, pantomimas o esculturas*.

Al final de los dos días se dejó un espacio para la **evaluación** y la **despedida** en grupo grande, o sea, con la población total del campamento que oscilaron entre 250 y 680 personas. En el trabajo se realizó durante la etapa de desmovilización, visitando a los 8 campamentos que se establecieron por parte de la ONU y la comisión guatemalteca en las zonas principales donde operaba la guerrilla: la selva del Petén y del Ixcán, las montañas centrales el triángulo ixil, y la zona de la costa del Pacífico. La primera etapa de trabajo la realizamos en los campamentos de **Las Abejas, Claudia y Los Blanco**. La segunda etapa, en **Mayalan, Sacol, Tululché y Tzalbal**. La población total alojada en los campamentos y con la cual se trabajó fue de 3500 personas.

Proceso

- a) *La apertura*
- b) *la metodología*
- c) *el equipo*
- d) *el trabajo psicológico del cambio de vida y su elaboración.*

a) **La reunión organizativa con los mandos** fue la apertura del taller ***Para el cambio de vida***. Estas reuniones, además de esenciales para los acuerdos organizativos, pretendían lograr un nivel de confianza básica que facilitara la tarea, en ellas nos enterábamos del tipo de personas que formaban el campamento: número, fuerzas regulares o irregulares, hombres y mujeres, indígenas monolingües o con dominio del castellano, traductores y apoyos para el taller como el Equipo de Salud Interno (ESI)

los equipos de educadores y de capacitación política. Además se especificaban los lugares de trabajo y los horarios, enfatizando que la invitación era para que participaran **todos**. Les pedíamos que los mandos se ocuparan de la presencia de los participantes en los horarios y lugares establecidos.

b) La metodología de trabajo fue la siguiente:

1. Reunión con los mandos para compartir información sobre la tarea a realizar.
2. Estructurar con el ESM los tiempos, espacios y tareas a desarrollar.
3. Como punto de partida del trabajo, la *formación militar* de todos con los mandos, para la presentación del equipo e informar la tarea a los participantes.
4. El calentamiento y la relajación en grupo mediano con *movimiento corporal*.
5. El ejercicio del *ensueño dirigido*, con la visión retrospectiva y prospectiva, dependiendo del objetivo.
6. La charla del pequeño grupo con las *experiencias personales*.
7. La *coordinación* para facilitar la charla y la escritura de la *síntesis*, leerla y estar todos de acuerdo con ella.
8. La elaboración de un *acto creativo* que represente la síntesis. Con un *sociodrama*, un *dibujo*, un *poema*, una *canción*, una *pantomima* o una *escultura*.
9. Presentación de la obra en grupo mediano. Elección de la mejor para representarla en grupo grande. (1a. etapa)
- 9a. Presentación de la obra en grupo mediano. *Despedida* (ejercicio de los nombres, seudónimos, de las camionetas despidiéndose de los compañeros del campamento, de los fusiles, la lista de nombres de caídos), y *evaluación* en grupo mediano.
10. *Juego de los animales*, *evaluación* y *despedida* en grupo completo. (2a. etapa)

Esta mecánica la teníamos programada así: media hora de calentamiento, una hora y media para la discusión en pequeño grupo, media hora para organizar una representación de la síntesis, representación en grupo mediano de los grupos unidos en dos para elaborar la síntesis, media hora para representaciones colectivas, despedida y valoración.

Esto nos permitió que los sujetos del taller tuvieran la oportunidad de hacer su *trabajo psicológico* al hablar de su historia, su origen, su familia, su comunidad, su nombre, su seudónimo, la guerra, la profundización de la conciencia política y el conocimiento general, el momento actual de cambio, la vida

a futuro. El trabajo psicológico se desarrolló en grupo pequeño, mediano y grande. Fue la reflexión y conversación junto con las expresiones creativas de las síntesis. La despedida y el juego de los animales permitía tener una actividad lúdica de integración grupal muy poderosa para terminar los talleres con una despedida evaluatoria compartida por todos.

c) El equipo de 10 trabajadores de salud mental, era suficientemente *heterogéneo* en su constitución: se componía de una mezcla distinta y complementaria de conocimientos, cultura, nacionalidad, edad, género, clase social, conciencia política y experiencias de vida. Las semejanzas y diferencias se canalizaron adecuadamente para lograr un trabajo creativo y a la vez homogéneo.

Los problemas que aparecieron dentro del trabajo se lograron resolver en reuniones con discusiones necesarias útiles y productivas. Las diferencias del equipo se canalizaron apropiadamente y a pesar de la vertiginosidad de las situaciones, se llevó a cabo un buen trabajo.

Quedamos con una **valoración** muy positiva de la realización de los talleres y de los resultados comentados por los mismos **participantes**. Todos ellos tuvieron algún espacio en el proceso del taller para hacer sus comentarios críticos, la mayoría de los cuales fueron de un gran aprecio por la tarea realizada. Algunos comentarios fueron tomados por el equipo para mejorar rápidamente el trabajo en el siguiente campamento. Esta actitud del equipo hizo que en cada campamento el trabajo lo realizáramos con más confianza y con más destreza e inventiva. Hicimos evaluaciones continuas durante todo el proceso, las cuales también fueron hechas con los participantes. Al final llegamos a desarrollar una despedida muy eficaz que incluía preguntas, respuestas y comentarios al taller en grupo mediano y en grupo grande.

Durante la primera semana en el trabajo, **todos** nos organizamos disciplinadamente y comenzamos a trabajar con los subequipos de coordinadores.

Después de la primera semana, en México, contamos con la supervisión de un colega muy respetado por todos para que interviniera como agente externo. Uno de los puntos fue toda la importancia que *la muerte* tenía en este trabajo, la muerte de la guerra, de la guerrilla, de lo político-militar, pero también la

esperanza en la muerte de la intolerancia, la discriminación, la opresión, la represión y otras cosas. El comienzo de una vida político-civil con esperanza, caos, desconfianza e inseguridad.

Este tipo de trabajo grupal influyó durante las reuniones del ESM durante todo el proceso. La coordinación buscaba sacar la tarea adelante y además considerando a todos los compañeros del equipo como personal experto. Unos conociendo más unas cosas y otros otras pero todas de mucho valor para el trabajo. Allí se expresó la creatividad de todos.

En Los Blanco, una compañera llora y dice *que no es que el material que estaba escuchando se hace muy pesado porque varios de los participantes lloraban durante el ejercicio de los recuerdos antes de la guerra*. No sintió apoyo de los miembros de su equipo coordinador. Hicimos un análisis y un plan para comunicarnos y protegernos más dentro de la situación de trabajo.

Siempre fue necesario confrontar los acomodos y desacomodos de las personas del equipo. Es necesario mencionar que estuvimos un mes juntos sin estar acostumbrados a esto.

La última reunión evaluatoria fue al terminar en Tzabal. En ella sobresalió la satisfacción del trabajo realizado, la idea que los objetivos del taller estaban cumplidos. Sin embargo salió algo de lo que se había estado callando. Críticas al equipo, al conocimiento, a los “elementos teóricos científicos” que se habían usado o que se habían omitido. En términos generales, independientemente de las opiniones diversas, el ESM cumplió los objetivos. Los participantes, que dijeron la última palabra en cada taller, opinaron que se les había dado una oportunidad de pensar en ellos, en su historia, en la que le tendrán que contar a sus hijos y a los hijos de sus hijos, que no conocían las historias de tantos compañeros, algunas de ellas llenas de sufrimiento, esperanza, experiencias vitales profundas y una gran conciencia política desarrollada durante la guerra.

d) Los temas principales del *trabajo psicológico* desarrollado fueron:

Las escenas *retrospectivas*, que incluyen la *infancia agradable*, los momentos felices en la aldea, la escuela, tanto autoritaria como progresista, la importancia de dar educación igual a la mujer que al hombre, la familia y el trabajo. Aquí encontramos ese amor por trabajar la tierra y lo referente a la pobreza, el

hambre y las circunstancias de discriminación, opresión y explotación en que los tenían los finqueros y sus caporales.

Otra parte es el dolor de la experiencia de *muerte*: las masacres, tierra arrasada, destrucción de aldeas, familiares asesinados cruelmente, desaparecidos, *separación y despedidas* de seres queridos, de trabajos, de lugares. Con estos relatos hemos compartido reacciones de llanto que expresan la dificultad de elaborar hasta ahora la experiencia de *terror*.

Dentro de las escenas retrospectivas se vieron las de la vida guerrillera, los combates, las vivencias en los campamentos guerrilleros, los aprendizajes producidos durante la guerra, el conocimiento general, la educación política, las técnicas de sobrevivencia, la organización militar, los compañeros caídos o desaparecidos en el proceso, etc.

En la experiencia de *duelo*, se tocaron todos los temas posibles y los actuales tales como la despedida del campamento, de los compañeros, del fusil, de la guerra, de la selva, de la montaña, de la sierra, etc.

Las escenas *prospectivas* subrayaron los temas del regreso y se buscó abordarlos en forma realista: la inserción en la sociedad actual dentro y fuera de la familia, en el campo, en la producción, en las distintas actividades laborales como carpinteros, pilotos, agentes de salud, educadores, políticos, etc.

Un comentario generalizado se expresó en *¡Qué bueno que se termina la guerra, porque fue una experiencia de mucha muerte!* Y al mismo tiempo el *temor la desconfianza y la inseguridad* de no ser bien recibidos por la familia, por la aldea, por la comunidad o por los afectados más cercanos de la guerra.

La gente buscó prepararse para encontrar una *sociedad en cambio*: la admiración secreta de una gran población que había quedado muda por el terror y que hoy se atreve a hablar. El fortalecimiento de las organizaciones populares, sindicales, campesinas e indígenas. Saber de cambios en los empresarios y en buena parte del ejército. El ejército dividido que actualmente lucha por mantener el poder del Estado por sobre grupos de interés. Al mismo tiempo se sabe de grupos paramilitares. El ejército y sus contradicciones actuales. Las fuerzas internacionales que influyen en la terminación de la guerra.

No saber cómo es el campo de *trabajo* actual ni qué perspectivas tienen para un empleo satisfactorio. Aparece cierto pesimismo en algunos, los menos; los más, saben que tienen

mucho que aprendieron durante la guerra y que les va a servir para seguir trabajando en lo político y en lo laboral.

Propuestas de seguimiento:

- Promover en el momento más adecuado, reuniones regionales donde lleguen los excombatientes para hablar de la vida en la etapa de reinserción. Hacer un trabajo psicológico individual y colectivo para reflexionar y seguir elaborando el cambio de vida a través de talleres de salud mental consecuentes con el realizado durante la movilización.
- Facilitar servicio clínico psicológico para distintos fines: conflictos psicológicos (traumas, duelos etc.), educación especial para niños, relación materno infantil, relaciones de pareja y familia, relaciones laborales.
- Será necesario organizar cursos de salud mental para trabajadores de la salud con efectos multiplicadores.
- Publicar la información pertinente en distintos foros. Una publicación para ser entregada a los participantes del taller. (Solicitud hecha en distintos campamentos.)
- Organizar talleres para la mujer, que no pierda su nuevo rol obtenido en la vida guerrillera.
- Desarrollar educación para la salud en temas de sexualidad y alcoholismo.

Comunicación

Experiencia pedagógica en centro de acogida para mujeres

con menores en situación de violencia doméstica o emergencia social

Gisela Masip Calavera

Resumen trabajo

La presente comunicación tiene como objetivo, explicar la experiencia pedagógica de un centro de acogida para mujeres con menores en situación de violencia doméstica o emergencia social, y que pertenece a una asociación no gubernamental que trabaja para la mejora de la calidad de vida de la mujer.

1-. Objetivo

El objetivo general es ofrecer un espacio y un tiempo para aquella mujer que toma la decisión de alejarse de la situación conflictiva en la que se encuentra y desea iniciar una vida totalmente exenta de cualquier situación de violencia doméstica tanto para ella como para sus hijos.

Los objetivos específicos no son igualitarios para todos los casos sino que se concretan una vez el equipo de trabajo conoce la mujer. Se intenta buscar el punto de partida en cuanto a recursos personales y materiales tiene la mujer y se pretende que la mujer salga de la casa, con las herramientas básicas para hacer una vida autónoma (tanto a nivel de recursos personales como materiales).

2-. Grupo destinatario

El grupo destinatario abarca a aquellas mujeres con hijos menores que, o bien se encuentran en situación de violencia doméstica y por lo tanto están recibiendo maltrato físico y/o psicológico, o bien se encuentran en situación de emergencia social y por lo tanto no tienen las necesidades básicas cubiertas (alimentación, ropa, medicamentos, etc.).

3-. Análisis de la realidad

El centro de acogida se encuentra en una isla menor, por lo que

casi la totalidad de los casos que se reciben proceden o bien otras islas o de la península, estando prohibido facilitar la dirección por razones de seguridad y salvaguarda del anonimato.

Tiene capacidad para tres unidades familiares. Cada unidad familiar dispone de un espacio propio (dormitorio) y de un espacio común (comedor, cocina, baño).

Ofrece una estancia transitoria que le permite a la mujer disponer de los recursos personales y materiales para poder realizar una vida autónoma junto con sus hijos.

4-. Intervención educativa

4.1-. Trabajo interdisciplinar.

Cada mujer es atendida por un equipo de trabajo formado dos educadoras, una trabajadora social, una psicóloga y una abogada, que se coordina para que cada profesional intervenga desde su ámbito de conocimiento.

La labor pedagógica la lleva a cabo la educadora que interviene con la mujer y con los menores. Con la mujer establece una relación de vínculo positivo que le permita sentirse acompañada, escuchada y apoyada en los acontecimientos que suceden en la vida cotidiana.

4.2-. Línea de intervención

El equipo de trabajo acuerda unas mismas pautas de intervención con la intención de que sea la misma mujer la protagonista de sus propias decisiones personales evitando hacer juicios de valor y estableciendo con ella una relación de vínculo positivo.

Cada mujer nos marca dentro de un margen establecido por la normativa impuesta, el camino a seguir en cuanto a tiempo necesita, los recursos personales disponibles presenta, las dificultades contextuales existentes (mercado laboral, etc.).

4.3-. Fases de intervención

3.1-. Fase inicial.

Período en el cual se establece el punto de partida con el que empezamos a trabajar con la mujer en función de los recursos personales y materiales con los que cuenta.

3.2-. Fase de adaptación.

Período en el cual la mujer se sitúa en un nuevo contexto (el centro

de acogida, la educadora, el equipo de trabajo, las compañeras con las que va a convivir).

3.3-. Fase de inserción.

Período en el cual la mujer se integra a nivel laboral, cultural y social (el trabajo, el ocio).

3.4-. Fase de autonomía.

Período en el cual la mujer ha conseguido los recursos personales y materiales suficientes que le permiten iniciar una vida autónoma por lo que se encuentra en situación de abandonar la casa de acogida.

5-. A modo de conclusión

La experiencia pedagógica de varios años en el centro de acogida con mujeres en situación de conflicto social nos obliga a reflexionar sobre algunos aspectos que a continuación presentamos a modo de conclusión:

* Hay una normativa legal a la que el centro de acogida para mujeres tiene que cumplir y que está pensada para responder a la generalidad, por lo que en ocasiones, no se adapta a casos concretos. La norma, debe existir siempre y cuando permita mejorar la calidad de vida de la mujer, sin embargo la pregunta que se nos plantea es la siguiente: ¿Debe la mujer responder ante la norma o debe la norma responder ante la mujer?.

- El centro de acogida, en algunos casos es una buena solución al problema que está viviendo la mujer porque le permita iniciar una vida. Sin embargo, en otras ocasiones, es un recurso obligatorio no deseado. Muchas mujeres no tienen alternativa y deben abandonar su ámbito familiar, laboral y social, porque en su vida se encuentra una persona que continuamente está agrediendo. Si en estos casos, fuera el agresor el que se le obligara a alejarse y no la mujer, el resto de la familia conseguiría salir hacia delante. Es en este sentido que nos preguntamos: ¿Corresponde el ámbito jurídico con la realidad?

En ocasiones, tendemos a realizar un apoyo a la mujer desde una intervención que contempla el juicio de valor, el establecimiento de normas, de pautas y conductas a seguir, consideradas como positivas para la reconstrucción personal de la mujer. Sin embargo, la reflexión que se nos plantea es: ¿La

intervención que contempla a la mujer como protagonista de sus propias decisiones desde una relación de vínculo positivo, no es más eficaz si bien se consiguen resultados más a largo plazo?.

Trabajando con la Agresividad

Mercè Martínez Torres

*Alumnos de la asignatura «Processos Psicològics Bàsics»
Educación Social*

Nuestro trabajo no está cerrado es más bien un proceso quizás de toma de consciencia de nuestros límites, de nuestras formas de canalizar la agresividad, de cómo empezar a trabajar un tema en el que el objeto y el sujeto de la experiencia son la misma cosa. Hemos transitado de lo objetivo a lo subjetivo, en una experiencia de aprendizaje grupal. Todos los esfuerzos por sistematizar nuestras experiencias con la agresividad y la violencia, por intentar esclarecer las causas, nos llevaban hacia un camino de incertidumbre. Tal vez, por qué no se trata de «saber» sino de «comprender» y comprender implica un trabajo de elaboración interno que va mucho más allá de la recogida de información.



Los Caminos

La primera consigna, tras decidir grupalmente que las horas de prácticas de la asignatura se dedicarían a trabajar sobre la violencia y la agresividad, fue que cada uno intentase recordar y plasmase en una lista, todas aquellas situaciones en las que percibe agresividad o violencia.



Categorizando la experiencia

Se empezó con un camino inductivo-subjetivo: inductivo por qué partíamos de las situaciones vistas, leídas o experimentadas



y no de alguna teoría psicológica o sociológica; subjetivo, por qué no todos percibimos la violencia en las mismas situaciones. El paso siguiente, emulando la tarea del investigador, fue poner

en común los datos (las listas personales) y aproximar una clasificación de las situaciones que aparecían en las listas. Para eso empezamos a trabajar en pequeños grupos (de 4 o 5 personas); se constituyeron siete grupos por la mañana y cuatro por la tarde. Estos pequeños grupos iban a formar equipos que trabajarían juntos durante toda la experiencia.

Dos alumnas traen material escrito que les parece interesante; una trae un texto de F. Sabater(1997)¹ que leemos en clase:

*«Y vamos con la violencia. También en esta cuestión una cierta timorata hipocresía enturbia notablemente la posibilidad de que la escuela ayude a la sociedad a prevenir la violencia indeseable y a encauzar positivamente lo inevitable (hasta deseable incluso, no seamos mojigatos). A la pregunta horrorizada «¿por qué los jóvenes son violentos?» habría que responder para empezar: ¿y por qué no habrían de serlo? ¿No los son sus padres y lo fueron sus abuelos y tatarabuelos? ¿Es que acaso la violencia no es un componente de las sociedades humanas tan antiguo y tan necesario como la concordia? ¿No es también cierto uso de la violencia particular de algunos lo que se ha opuesto a las tiranías y ha obligado a que fueran atendidas las reivindicaciones de los oprimidos o los proyectos de los reformadores? Digámoslo claramente, es decir, pedagógicamente: una sociedad humana desprovista de cualquier atisbo de violencia sería una sociedad perfectamente **inerte**. Y éste es el dato fundamental que cualquier educador debe tener en cuenta al comenzar a trabajar el hecho de la violencia. No es un fenómeno perverso, inexplicable y venido de no se qué mundo diabólico, sino un componente de nuestra condición que debe ser compensado y mitigado racionalmente por el uso de nuestros impulsos no menos naturales de cooperación, concordia y ordenamiento pacífico. De hecho, la virtud fundamental de nuestra condición violenta es habernos enseñado a **temer** la violencia y a valorar las instituciones que hacen desistir de ella.*

En uno de los numerosos congresos variopintos sobre el tema, celebrado en Valencia cuando yo escribía este capítulo, un «experto» americano se descolgó diciendo que si se suprimiesen o redujesen al mínimo las horas que niños y adolescentes ven la

*televisión se evitarían cuarenta mil asesinatos y setenta mil violaciones anuales (o al revés, lo mismo da). Este tipo de majaderías tiene un predicamento asombroso. Por lo visto, los jóvenes no cultivarían fantasías violentas si no les fueran inculcadas por televisión. Con la misma razón podríamos decir que la televisión tiene una función catártica para expulsar demonios interiores y que gracias a la televisión no se cometen aún más crímenes y violaciones ... O que nuestra civilización es violenta porque la principal de nuestras religiones venera a un instrumento de tortura -la cruz- y glorifica la sangre de los mártires(lo cual se ha dicho, por cierto). Tales planteamientos violan la primera norma de cordura, que es separar la fantasía de la realidad, y olvidan una lección que se remonta por lo menos a Platón: que la diferencia entre el malvado y el justo es que el primero lleva a cabo las fechorías que el otro sólo sueña y descarta. Se dice beatamente: hay que enseñar que la violencia nunca debe ser respondida con la violencia. Rotundamente falso y nada se gana enseñando falsedades. Por el contrario, hay que explicar que la violencia **siempre** es respondida antes o después con violencia como único medio de atajarla y que es precisamente esa cadena cruel de estímulo y respuesta la que la hace temible e impulsa a tratar de evitarla en lo posible. De nuevo en este caso es Bruno Bettelheim quien expone de modo más convincente la línea a seguir por los maestros en esta cuestión: << Si permitimos que los niños hablen francamente de sus tendencias agresivas, también llegarán a reconocer la índole temible de tales tendencias. Sólo esta clase de reconocimiento puede conducir a algo mejor que, por un lado, la negación o la represión y, por otro, un estallido en forma de actos violentos. De esta manera la educación puede inspirar el convencimiento de que para protegerse uno mismo, y para evitar experiencias temibles, hay que afrontar constructivamente las tendencias a la violencia, tanto las propias como las ajenas.>> »»*

El otro texto era un «documento» de la revista “Muy Interesante” titulado «Radiografía de la violencia» y que incluía los siguientes supartados: Deporte, política, bandas... agresivos con mil caras; el drama del maltrato doméstico; la clave está en el cerebro; ¿se puede curar?. Sólo utilizamos en una sesión posterior

1. Sabater, F. (1997). *El valor de Educar*. Barcelona: Ariel.

la parte dedicada al maltrato doméstico. Todos los grupos recibieron copias de los dos textos.

Las primeras clasificaciones:

Grupo M1. Violencia entendida como *maltrato físico o psicológico*

- 1.- **Física (visible):** familiar; social e institucional (delitos, torturas, etc.); Ecológica y urbanística
- 2.- **Psicológica: Invisible:** situaciones que dependen de los otros (ignorarte, reírse de ti, etc.); Contra tu intimidad (espiarte, controlarte), que depende de ti (sentirse violento por); **Visible:** violencia verbal, abusos, discriminación.

Grupo M2. Violencia:

- 1.- **Visible: Física:** cualquier violencia que implica pérdida de la salud o de la vida, en cualquier medio, y por cualquier razón; **Verbal:** cualquier maltrato que afecta en el comportamiento del otro, en cualquier medio y por cualquier razón.
- 2.- **Invisible:** Psicológica; Estructural (relacionada con la política, los poderes fácticos, etc.)
- 3.- **¿Quién y a quien? (Idea de víctima y verdugo):** Entre individuos; Entre grupos; De individuo a grupo y viceversa; Auto-violencia

Grupo M3. Violencia:

- 1.- **Explicita:** Física o Verbal
- 2.- **Implicita:** Verbal o No verbal

Grupo M4. Violencia:

- 1.- **Verbal:** Insultos y ofensas; Observable (TV, Radio)
- 2.- **Física**
- 3.- **Que proviene de la falta de respeto al otro** (diferencias culturales, de carácter, etc.)
- 4.- **Invisible** (tabaco, ignorar al otro, represión)
- 5.- **En clase**
- 6.- **Doméstica** sea física o psicológica
- 7.- **Psicológica en general**
- 8.- **Biológica y social**
- 9.- **Medioambiental**

Grupo M5. Violencia:

Categorización en función del contexto o medio

- **Familiar** (maltrato físico o psicológico)
- **Medios de comunicación**
- **Social:** prejuicios y estereotipos
- **Laboral** (discriminación, explotación, asedio sexual, etc.)

Violencia física y psicológica común a todos los medios. En todas las categorías la violencia puede ser visible o no, física o no, psicológica o no.

Grupo M6. Violencia:

- 1.- **Física**
- 2.- **Psicológica**
- 3.- **Verbal**

Grupo M7. Violencia:

- 1.- **Verbal:** acto agresivo o violento explicitado por medio de la palabra
- 2.- **Física:** acto agresivo o violento materializado por medio de una agresión física.
- 3.- **Psicológica:** acto agresivo o violento que afecta a la personalidad o carácter de la persona.
Todas categorías pueden ser a su vez:
 - **Directas o indirectas**
 - **Intencionales o no intencionales**
 - **Debe tenerse en cuenta la subjetividad de la persona receptora.**

Grupo T1. Intento de diferenciación entre violencia y agresividad (clasificar a partir de estos dos conceptos)

Grupo T2. Intento de diferenciación entre violencia y agresividad.

Violencia: psicológica, física, verbal, transgresiones de las normas. Importancia de la vivencia subjetiva de la víctima.

Grupo T3. Violencia:

- 1.- **Física;**
- 2.- **Visual;**
- 3.- **Verbal;**
- 4.- **Psicológica**

Grupo T4. Violencia:

- 1.- **En función del medio**
- 2.- **¿Quién y a quien?** Diferencia entre **activo** (el que provoca o realiza un acto agresivo o violento) y **pasivo** (el que sufre o presencia un acto agresivo o violento)
- 3.- **En función del tipo de violencia:** **física** (desde el punto de vista del sujeto pasivo, recibe un contacto físico no agradable); **verbal** (desde el punto de vista del sujeto pasivo, recibe un contacto verbal no agradable, intencionado por parte del sujeto activo); **encubierta** (desde el punto de vista del sujeto activo se realiza un

acto violento sin que el sujeto pasivo lo perciba); **psíquica** (sujeto pasivo lo asume o se siente afectado).

Surgen dos dificultades, una inherente a la tarea: clasificar y crear categorías es difícil, justificar los criterios también lo es, las situaciones a veces se pueden clasificar en prácticamente todas las categorías. Otra relacionada con el tema, cada uno tiene su propia definición de agresividad y violencia, no se ponen de acuerdo para definirlos. En la puesta en común me piden «la definición». Les propongo que para el próximo día busquemos en un diccionario, les avanzo que desde la Psicología sólo puedo hablarles de «agresividad» desde distintas teorías pero no de violencia. En todo caso, mi «opinión» como persona de la calle es tan válida como la de ellos y tal vez la «indiferenciación» entre los dos términos se deba a que los medios de comunicación utilizan casi indiferenciadamente ambos términos. Me llevo la tarea de hacer una clasificación que incluya todos los criterios que han propuesto en los grupos.

Finalmente, para clasificar las distintas situaciones de violencia se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

1.- Perceptibilidad:

- Visible o explícita
- Invisible o implícita

2.- Tipo²: Física, verbal y no verbal

3.- Agente:

3.1. Tipo

Institucional
Social
Grupo
Individuo
Auto-agresión

3.2. Intencionalidad

- Consciente y planificada
- Consciente, no planificada: impulsividad
- No consciente, no intencional

4.- Víctima:

- Referido a la percepción subjetiva de sentirse agredido o violentado

2. Se excluye la violencia «psicológica» ya que la violencia psicológica se ha entendido como cualquier tipo de agresión no física, pero esta agresión no física se ha concretado a un nivel observable en la comunicación, sea verbal o no verbal. Es precisamente el impacto (efecto) de esta comunicación que transmite insulto, desprecio, desvaloriza, etc. lo que afecta a nivel psicológico, tanto o más que el maltrato físico.

- Tipo de reacción: respuesta, huida, negación, aceptación, etc.

5.- Efectos:

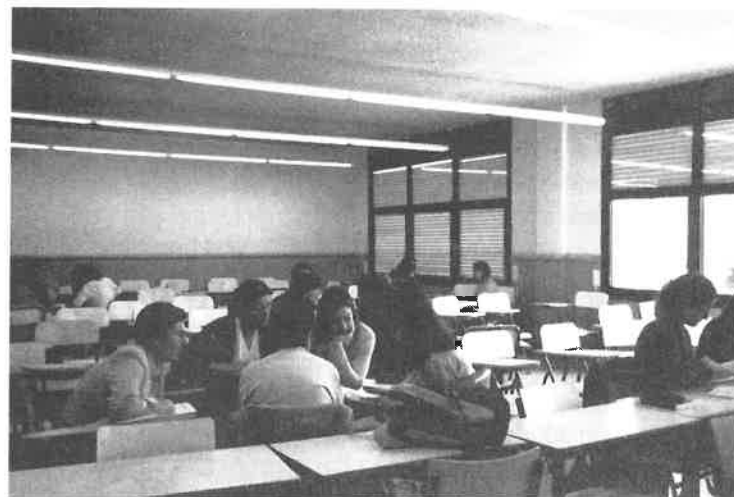
- Físico
- Psicológico
- Social

6.- Ámbito:

- Familiar (interpersonal)
- Social
- Escolar
- Laboral
- Institucional
- Ecológico y urbanístico

7.- ¿¿¿¿ Causas????

Esta clasificación nos permite una tabla con entradas múltiples, cada situación tiene uno o varios valores en las distintas categorías. De todos modos, lo importante no es la utilidad de la tabla (con criterios y categorías), lo importante es tomar consciencia de que el fenómeno es complejo, con múltiples dimensiones, con categorías que no son ni pueden ser «ni exhaustivas, ni excluyentes». El apartado de causas quedo vacío de categorías y lleno de interrogantes. Tal vez, hubiese sido sencillo recurrir a la clasificación de «internas» (biopsicológicas: patrón tipo A, patologías mentales, drogas y alcoholismo, niveles altos de serotonina, etc.) y «externas» (socio-



económicas: diferencias de clase, raza o religión, fenómenos de masa, calor, mass-media, etc.) pero realmente aún no sabíamos qué «desencadena la violencia».

Los caminos del significado

Dimos la vuelta, pasamos a la reflexión sobre el significado de los términos con los que estábamos trabajando. Buscábamos algo objetivo en lo que apoyarnos, pero lo objetivo siempre conlleva una buena dosis de subjetividad.

Seguimos con la discusión y definición de las palabras: agresividad y violencia. Una de nuestras sorpresas fue descubrir que desde el punto de vista de la Psicología sólo tenemos definición (más bien definiciones) para agresividad (por ejemplo en dos diccionarios de Psicología no hay entrada alguna para violencia), mientras que la violencia es un término con una elaboración de tipo jurídico, aunque también encontramos definiciones desde la Sociología. Buscamos las palabras «agresividad» y «violencia» en un diccionario enciclopédico que nos confirmó que las explicaciones para la agresividad provienen del campo de la Psicología (citan la teoría de Freud) y de la Etología (K. Lorenz) y respecto de la violencia se extienden dando la definición jurídica.

El origen de las palabras y su transformación social

«No sé qué es lo que entiende usted por gloria» dijo Alicia. Humpty Dumpty: «No puedes saberlo, porque no te lo he dicho aún» Entiendo: *perfecto argumento irrefutable*. « Pero gloria no significa perfecto argumento irrefutable », objetó Alicia.

«Cuando yo empleo una palabra», replicó Humpty Dumpty con leve desdén, «significa exactamente lo que me place que signifique. Ni más ni menos». «La cuestión está en saber», respondió Alicia, «si tiene usted la potestad de hacer que las palabras signifiquen algo distinto de lo que quiere decir». «La cuestión», replicó Humpty Dumpty, «está en saber quién es el que manda. Y punto».

Lewis Carroll.

Aggredior, aggressus sum, aggredi, significa ir hacia, acercarse, abordar a alguien atacar, acometer, intentar... está formado por la preposición ad, de aproximación o de proximidad, y el verbo gradior, que significa andar, marchar, caminar, avanzar, ir. Este

verbo está formado a partir del sustantivo gradus, del que hemos obtenido las palabras grado, grada, gradual, degradar... y que significa paso, marcha, aproximación, avance, subida, escalón (campo semántico este último en el que se ha especializado). Por su origen y por los elementos que la forman, la palabra agresión no tiene nada de agresiva. Pero la lengua ha optado por especializarla en este significado (Mariano Amal en <http://www.elalmanaque.com/junio/>). De hecho, en dos diccionarios actuales encontramos definiciones tan opuestas como:

- F. Acometividad. Decisión para emprender una tarea y hacer frente a sus dificultades (Vox)

- F. Carácter agresivo de una persona o animal y, figuradamente, de las cosas; acometividad. Sicol. Instancia psíquica que reúne el conjunto de reacciones individuales tendentes a la destrucción. Tendencia a la realización de actos hostiles contra otro o contra sí mismo. (Larousse)

Etimológicamente, la palabra violencia deriva del latino «**violentia**», vis maior, fuerza mayor, ímpetu. Según el diccionario es la fuerza o energía desplegada impetuosamente. En el origen, pues, el concepto de violencia, denota una realidad moralmente neutra; la calificación que uno puede hacer de ella dependerá del uso o abuso de esta fuerza.

Gabriel Albiac comenta en un artículo publicado en Mundo (<http://www.el-mundo.es/2000/12/11/>) «Hace ya bastante que advertí del desatino al cual la ineptia lingüística de los políticos nos abocaba. Culmina ahora. Diccionario de la Real Academia. Voz violencia: . Violento: . Violentar: . Categoría que tiene origen en la versión escolástica de la mecánica aristotélica, violencia es sinónimo de fuerza. El Diccionario de Autoridades de 1726, muy superior al actual en claridad definitoria y rigor etimológico, da, como su acepción primera, . En literalidad semántica, moralizar (da igual si positiva o negativamente) la violencia es algo así como dar de comulgar a un logaritmo».

Cuanto menos respecto de violencia no se han encontrado definiciones diferentes en los diccionarios actuales. Así se define como: Calidad de violento (que esta fuera de su natural estado, situación o modo; que obra con ímpetu y fuerza). Acción y efecto de violentar o violentarse. Acción violenta o contra modo natural de proceder. Lo que es contrario a las leyes de la Naturaleza o las contraría. Acción injusta con que se ofende o perjudica a

alguien. Fig. acción de violar a una persona. Der. Constreñimiento o coacción física ejercida sobre una persona para modificar su voluntad impeliéndola a la ejecución de un acto determinado.

La agresividad y la violencia han adquirido a nivel social un significado claramente negativo; hasta tal punto que como decía Bruno Bettelheim el no reconocimiento de los propios impulsos agresivos y, tal vez, su forma más visible la violencia, nos lleva a reprimir y negar su existencia. No poder canalizar los impulsos agresivos de una forma adecuada puede conducir a estallidos tanto más violentos, cuanto más reprimidos han estado.

De todos modos, la sensación que teníamos es que como más intentamos profundizar más perdidos andamos, los límites entre «buenos» (no agresivos) y «malos» (agresivos) se han desdibujado, porque estamos encarando nuestros propios impulsos agresivos, como algo que no es ni bueno, ni malo sino natural. No es que la indignación, el enfado, la frustración, etc. sean antinaturales o parte de «nuestro lado oscuro y tenebroso», el problema si lo hay, es como canalizar esta energía hacia algo constructivo y no hacia la destrucción.

Siempre me ha gustado la serie Star Trek, tanto las películas como los libros, su creador jugó fuerte por transmitir, en una sociedad racista y clasista, valores que tienen que ver con la cooperación entre humanos (sea cual sea su sexo, credo o raza). Por ejemplo, en plena guerra fría uno de los oficiales del puente era ruso. En uno de los libros³ «El proyecto Prometeo» se reflexiona sobre el problema de la violencia. Veamos lo que dialogan algunos de sus personajes (el texto ha sido adaptado para su mejor comprensión):

- «Es el defecto Prometeo. El fallo en el diseño de la vida inteligente que a la larga podría aniquilarla, y también a nosotros.

- Ud. dijo que estaban estudiando la agresión.

- Ese es el fallo de la maquinaria. Toda la vida inteligente corpórea parece conservar la agresión como parte integral de su estructura. Sin embargo, en algún momento la inteligencia desarrolla necesariamente el poder para destruirse a sí misma y todo lo que toca ... sin perder nunca la agresión que perteneció una vez al animal desarmado.

3. Sondra Marshak y Myrna Culbreath (1993) *El proyecto Prometeo*. Star Trek 4. Barcelona: Grijalbo.

- pero quizás la respuesta no es otra que la que Jim dio antes a aquellas gentes. Sí, tenemos los instintos del asesino, pero no vamos a matar hoy.

- Algunas civilizaciones dieron esa respuesta pero no ha acabado el problema.

- Prometeo llevó el fuego al hombre y como castigo los dioses lo encadenaron a una roca para que lo devoraran los buitres. Lo que resulta inquietante es que las formas de vida inteligentes comprenden esta leyenda .. tanto la acción de llevar el fuego como el castigo de los buitres.

- En el hombre existen tanto el dios que tiende sus brazos hacia el fuego de las estrellas como ese rasgo oscuro que roba el fuego para hacer cadenas, le cobra un precio al que lo trae y deja sueltos a los perros de la guerra y a los buitres de la destrucción. Existen en el la grandeza ... y la insensibilidad.

- Ninguno es único en su dualidad, ni su especie ni la mía. Cada una de las soluciones para el fallo Prometeo que ha encontrado la vida inteligente de la galaxia es, en el mejor de los casos, parcial. Es también ... temporal.»

Acotando la realidad

Volvemos a un camino inductivo, esta vez intentando abordar una problemática concreta, al violencia familiar; especialmente, el maltrato a la mujer. Se trabaja para delimitar un «problema» en el cual profundizar algo más, dar objetivos claros. También intentamos dar sentido a las estadísticas con las que nos bombardean los medios de comunicación y dar respuesta a la pregunta ¿han aumentado los casos de maltrato familiar o se denuncian más?

La clase coincide con el 8 de marzo, día internacional de la mujer trabajadora, algunos hemos leído las noticias de hoy que destacan la desigualdad entre hombres y mujeres. Planteamos trabajar sobre el problema de la violencia familiar. Como punto de partida tenemos algunas de las estadísticas del dossier sobre violencia de la revista «muy interesante».

Podemos destacar los siguientes datos como punto de partida:

- Se observa un aumento en los últimos 5 años de esposas/ ex-compañeras asesinadas (33 en 1997; 35 en 1998; 42 en 1999; 66 en 2000).

- También se observa un alto número de denuncias por malos tratos (17.587 en 1997, 19.622 en 1998; 21.300 en 1999 y 18.835 en 2000)

- El porcentaje de hombres asesinados por sus compañeras es mínimo (apenas 1 por año) respecto del de mujeres asesinadas.

Algunas de las posibles causas asociadas al maltrato en el hogar:

- Cambio de roles sociales (masculino y femenino)
- Se da en todas las clases sociales
- Desestructuración de la familia. Cambios en los modelos familiares
- Situaciones de privación como paro, por ejemplo,
- Alcoholismo, drogodependencias
- Reproducción de modelos aprendidos (maltratado -> maltratador)
- Etc.

De entrada, surgen problemas con «la definición del problema», no es lo mismo problema que objetivo. También hay varias quejas de que la consigna es demasiado ambigua y que no saben realmente qué hay que hacer. Hablamos de la frustración que implica la incertidumbre; tal vez, el problema es que no sabemos como encarar un tema tan complejo. Finalmente, los grupos empiezan a trabajar. En la puesta en común se amplían algunas de las posibles causas del maltrato familiar, algunos han conseguido marcar objetivos y delimitar el problema y otros no.

Algunos ejemplos de lo tratado en los pequeños grupos:

- Dificultad de determinar donde empieza la violencia, ya que se puede confundir con disciplina o con cualquier otra manifestación de nuestra sociedad.
- Traspasar al ámbito público algo que siempre ha sido considerado propio del ámbito privado,
- Los cambios sociales de las últimas décadas han añadido problemáticas a las que ya eran conocidas o familiares.
- ¿Es la sanción al maltratador la única solución? ¿Y si se trata de un enfermo, víctima de la sociedad?
- *Los límites de la violencia*, pensamos que no hay límites, ya que cada uno puede pensar que un acto es violento o no. Pensamos que es muy subjetivo, de pende de cada persona, del nivel cultural y social; y del contexto de la familia.
- *Hereditario o ambiental*. Tiene que ver tanto con lo heredado como con lo aprendido.
- *¿Por qué aguanta la mujer el maltrato?*. Por miedo: no saben donde ir, quedarse sola con los hijos, no poder sostenerse económicamente, al marido, etc. Por qué llega un momento en que les parece normal.

- *Violencia familiar:*

- Se crea un círculo vicioso del que es difícil salir.
- Hay poca ayuda legal/institucional
- El maltrato físico siempre está ligado al maltrato psicológico.
- Cambio de los roles familiares.
- Actualmente, la mujer recibe más ayuda que el hombre. Se comprende mejor su necesidad de divorciarse de un hombre maltratador.
- Otras posibles causas asociadas, como el paro o el alcoholismo pueden actuar como desencadenantes o agravantes en una situación de maltrato.

- *Las causas que creemos que hacen aumentar la violencia en la familia son:*

- Nuevo rol de la mujer en la familia.
- Pérdida de autoridad por parte del hombre
- Demostrar el poder y controlarlo todo
- Los hombres se sienten débiles o inseguros ante la mujer, y la única forma de volverse a sentirse fuertes es por medio de la agresión sea física o psicológica.
- Problemas de toxicomanías o politoximánias
- Reproducción o repetición de historiales de violencia familiar, aprendizaje por modelado.
- Hay más denuncias por que la sociedad claramente esta en contra de la violencia como método educativo, que ahora se pegue a las mujeres está peor visto que antes. Por tanto, existencia de sensibilización social que permite aumentar el número de denuncias y que haya más recursos.
- Existencia de maltratos de hijos a padres, de gran impacto en los mass-media, que puede agravarse en los casos asociados a toxicomanías.
- Desestructuración de los modelos familiares.

- Tema: Violencia familiar. Problema: *la ayuda y cooperación no debería estar sólo enfocada desde el punto de vista de la víctima sino que también debe tenerse en cuenta y tratar a la persona que maltrata, el maltratador.*

- Tema: Violencia familiar. Problema: *maltrato físico y psicológico en la relación de pareja*. Las parejas con problemas de drogadicción.
- Objetivos:
 - Averiguar los motivos por los cuales la mujer soporta la violencia.
 - Conocer la situación económica, social, cultural y laboral de la mujer.

- Facilitar herramientas para que la mujer tenga recursos para evitar o detener las situaciones de maltrato por parte de su pareja.

- Tema: Violencia familiar. Problema: *La falta de comunicación entre la pareja*, puede provocar maltratos, por tanto trabajaremos para favorecer la comunicación dentro de la pareja. Objetivos:

- Trabajar la **prevención** de casos de maltrato
- Trabajar en perfil de hombre/mujer maltratador/a
- Definir límites, tipos de maltrato
- Aplicar tecnologías a la prevención
- Dar más protección a la persona maltratada.
- Definir los problemas que pueden provocar maltrato:
- Entorno, situación laboral, situación económica y social, consumo de drogas y/o alcohol, **falta de comunicación**, historia personal (antecedentes de maltrato), etc.

- **Algunas ideas sobre la violencia doméstica:**

- Los cambios que se dan en la estructura familiar
- La incorporación de la mujer al mundo laboral
- Los cambios de rol en la pareja. Si ambos trabajan, los dos han de colaborar en las tareas domésticas.
- La dificultad de adaptación de algunos hombres a los cambios experimentados por la mujer.
- La gente que ha sido maltratada acostumbra a maltratar. Repetición de modelos aprendidos.
- Valores como la competitividad, ser fuerte (propios del rol masculino) influyen en la actitud del hombre.
- Falta de autoestima y de autonomía (mujeres dependientes)
- Falta de recursos personales
- Situaciones que pueden agravar como el alcoholismo o el paro.
- Biológicamente el hombre puede estar más predispuesto que la mujer al uso de la violencia física.

- Tema: Violencia familiar. Problema: *¿Existe un perfil típico de mujer maltratada?*.

Objetivos:

- Conocer el nivel socioeconómico i cultural de la pareja (trabajo, estudios, edad, ect.)
- Conocer las problemáticas familiares anteriores, si habían padecido malos tratos o abusos durante la infancia.
- Conocer si tienen alguna problemática adictiva
- Centrarnos en la figura femenina de los maltratos
- Estudiaríamos una población ya maltratada, por ejemplo mujeres que están en un centro para «mujeres maltratadas».

- Tema: Violencia familiar. Problema: *Influencia de los factores exteriores respecto del maltrato familiar*. Objetivos: Investigar los factores exteriores que favorecen el maltrato familiar como: Modelo sociocultural, hábitos de consumo, nivel de ingresos, trabajo, cualificación profesional, religión, relaciones sociales. Estudiaríamos dos franjas de edad 25-40 y más de 40 años.

Todos estos temas fueron debatidos en la puesta en común, remarcando la importancia de tener un objetivo claro y delimitar un problema para diseñar un programa de investigación-acción.

Algo de teoría no va mal

Hay una demanda clara, por parte de los grupos, para que de información sobre los modelos psicológicos que abordan el tema de la agresión. Decido exponer algunas de las teorías de la motivación que han dado explicaciones sobre la conducta agresiva. Presento aquí un pequeño resumen sobre lo explicado en clase. Tampoco quiero explicar con detalle ninguna teoría psicológica, ya que mi próxima consigna va a ser que cada grupo busque un tema concreto relacionado con la violencia y, por tanto, que encuentre la información teórica necesaria para elaborarlo.

La motivación para la agresión, el deseo de causar daño a los demás, tiene –desgraciadamente- un papel corriente en los asuntos humanos. Los ejemplos de violencia y agresión no se limitan a situaciones extremas sino que nos rodean día a día (basta dar una mirada a la prensa diaria). Intentar identificar las bases de la agresión es, cuanto menos, complicado por la probabilidad de que existan múltiples tipos de agresión. Por ejemplo, Moyer (1968) propone las siguientes categorías, aunque no es una categorización exhaustiva: maternal (defensa de las crías), inducida por el miedo, de defensa de territorio, predatora e instrumental (con la finalidad de obtener algún beneficio). Probablemente, algunas teorías traten de explicar algunos de estos tipos de agresión.

Algunas teorías sostienen que los seres humanos tienen un **instinto básico para agredir**. Esta postura fue ampliamente defendida por S. Freud. Más tarde se desarrolló esta opinión añadiendo que para desencadenar este instinto se necesita de una situación externa que libere la respuesta agresiva. Esta opinión, prácticamente unicausal, no explicaría por qué los

índices de agresión varían de un individuo a otro y de una cultura a otra.

Desde el punto de vista biológico, se defiende la hipótesis de que **algunos factores genéticos o biológicos** pueden determinar la agresión. La mayoría de estas teorías se han centrado en el funcionamiento de las hormonas, especialmente la testosterona, ya que los machos de todas las especies suelen ser más agresivos que las hembras. Los individuos con altos índices de testosterona tienen más probabilidad de implicarse en conductas antisociales y reaccionar agresivamente. Otros estudios se han encaminado a encontrar el “gen” de la agresividad o a identificar los centros de agresión del cerebro. Aún cuando identificáramos el gen agresivo o el centro de agresión, aún deberíamos identificar bajo qué condiciones se activan estos mecanismos ya que la conducta de agresión no es constante, es decir, los factores sociales y ambientales.

A menudo, se ha sugerido que la **frustración** (el impedimento u obstrucción de la conducta dirigida a metas) es una variable que puede ser causa importante de la motivación para la agresión. La afirmación más enérgica de esta aproximación contenida en la hipótesis de frustración-agresión propone que la agresión siempre surge de la frustración y que la frustración siempre produce agresión. En la actualidad, esta aproximación está lejos de ser la más aceptada ya que la agresión surge de causas distintas tales como: la provocación directa de los otros, la presencia de armas u otros estímulos asociados con la agresión, el consumo de alcohol, etc. Además, muchas veces la frustración produce depresión o resignación en lugar de agresión hacia otros.

A continuación se presenta una tabla con los factores sociales, ambientales o personales que incrementan la probabilidad o la intensidad de la agresión. Una rápida revisión de esta tabla sugiere por qué es tan compleja y difícil la tarea de reducir la agresión en una determinada sociedad.

FACTOR	EFFECTO SOBRE LA AGRESIÓN
Altas temperaturas	Aumentan la agresión
Audiencia	Incrementa la agresión cuando ésta es una tendencia fuerte (dominante) Disminuye la agresión si la audiencia desaprueba esta conducta

Exposición a modelos agresivos (otras personas que se comportan de manera agresiva)	Incrementa la agresión
Activación aumentada	Incrementa la agresión cuando la activación se interpreta como provocación o frustración
Alcohol	En grandes dosis incrementa la agresión; en pequeñas dosis la reduce
Disculpas, explicaciones de acciones provocativas	Reducen la agresión si se aceptan como sinceras
Materiales humorísticos	Reducen la agresión e inducen sentimientos de diversión
Señales de dolor de la víctima	Incrementan la agresión si el agresor está muy enojado Disminuyen la agresión si el enojo es bajo
Patrón de conducta tipo A *	Incrementa la agresión en muchas situaciones
Presencia de armas	Incrementan la agresión
Autopercepción	Dependiendo de la autopercepción y los valores pueden aumentar o disminuir
Cultura	Los valores de una cultura pueden aumentar o disminuir la agresión

Los grupos se reúnen y empiezan a discutir el tema de su póster, les anuncio que los pósters serán exhibidos en el Symposium de la SEPTG y que cada grupo recibirá la constancia de su presentación. Se ilusionan con la idea de que su trabajo se pueda presentar en público. Observo diferencias en la forma de plantear la tarea, unos piensan en las imágenes y otros en el tema. Les digo que es importante tener claro «que mensaje quieren hacer llegar al público». Como el póster es algo muy visual, sugiero que elaboren un trabajo previo, bien documentado sobre el tema, eso nos ayudará a entender las imágenes y también ayudara a cada grupo a aclarar cómo presentarlo.

Dramatizando la agresividad y la violencia

Nos falta experimentar nuestra agresividad, pasar por los papeles que tal vez nos asustan más, sea víctima sea maltratador. Escojo

* Conjunto de rasgos, como la competitividad, agresividad, impulsividad y hostilidad que se relacionan con aspectos importantes de la salud, la conducta y el desempeño de tareas.

la técnica de psicodrama, con las ideas de multiplicación dramática de Kesselman y Pavlovsky, como la más indicada para hacer aflorar nuestros miedos sobre la agresividad propia y la ajena. También permite la participación de todo el grupo. Dado que es una demostración, no se trabaja con yo auxiliar, ni se profundiza en problemáticas particulares, estas se contienen. Se intenta abordar más el tema como una problemática social que emerge en la situación grupal.

Empezamos con un ejercicio de relajación, la consigna final, fue visualizar una pantalla blanca en la que emerge una escena y un título. Después cada uno contó la escena y el título que le sugería. Los títulos que aparecieron en el grupo de mañana fueron: Manipulación, rechazo, odio (2), abandono - indefensión (3), incertidumbre, inhumanidad, crueldad (2), sangre fría, violación, ignorancia, acoso sexual, habitación sin salida, auto-rechazo, no a la obsesión si a la vida, bombardeo constante (lo que te pasa en la calle), asesinato, impotencia (2), sin diálogo, incompreensión. En el grupo de tarde, los títulos fueron: Mierda, capullo (indefensión), ¿papa que me estás haciendo?, maltrato, ¿por qué si me quieres?, odio, crimen, patadas, violencia callejera (impotencia), incompreensión, fuera de casa, me he quedado en blanco, indefensión.



El grupo de mañana, finalmente se decide a representar una escena de violencia en la calle (ver fotos). La persona que la ha propuesto dirige la puesta en escena. Hay dos chicas en el suelo, otros las están golpeando, también hay mirones que no saben que hacer, otro grupo de jóvenes se mete en la pelea, llega la policía. Cada persona dice una frase con lo que esta pensando, luego las decimos todos a la vez, cada vez más y más fuerte. Trabajamos cambiando los roles y las frases, discutimos que sobre que se siente en cada una de las posiciones. Algunos no han querido participar en la escena, les pido que me cuenten

que se ve desde fuera. Buscamos un título que defina la imagen: «Violencia gratuita». Es la representación de un estallido de rabia, no hay motivos aparentes, una pelea que se ha ido complicando (la salida de un partido, de un concierto, unos jóvenes empiezan una pelea y otros se van añadiendo sin saber de que va). Es casi como la típica pelea de bar en una película del oeste, todos acaban pegándose e insultándose y nadie sabe al final quien empezó la pelea. Hablamos de las posiciones, los movimientos, intentamos dar movimiento a la escena que estaba quieta (figura), aparecen resistencias a moverse. Incluso los que están en el suelo aunque manifiestan estar muy incómodos. Paramos la escena y nos sentamos a elaborar un poco como los sentimientos que han surgido. Algunos dicen que no se podían poner en el papel, otros que se han sentido agresivos, otros incómodos, otros impotentes –especialmente, las víctimas - que no veían lo que sucedía encima de sus cabezas y se sentían rodeadas de gente hostil. Parece que en la escena grupal hemos podido vivenciar algunos de los sentimientos que surgieron en los títulos propuestos al inicio, cuesta hablar de ello. Acabamos reflexionando sobre como nos sorprenden nuestras propias reacciones agresivas.

El grupo de la tarde es más pequeño, por tanto, si que pudimos multiplicar a partir de la primera escena. En la primera escena una persona agachada e indefensa (parece una niña) recibe patadas de un chico, dos chicas se prestan para hacer de esquina (son dos paredes). La niña dice basta ya, el otro cállate. Las paredes también tienen voz, pero no pueden moverse. Otra escena parecida, lo más significativo es que en esta él que hace el papel de agresor pide ser la víctima en la siguiente imagen, lo pide como una necesidad de compensar. Una escena de violencia doméstica que vamos a trabajar más. La chica que propone la escena pasa primero por el papel de agresor, un chico hace de mujer maltratada, una chica representa a cierta distancia el hijo de la pareja que observa la escena. Representan la escena, sube la tensión, lo toman muy en serio. Les pido que cambien de roles, sorprende la indefensión y fragilidad de la mujer maltratada. Le pido que nombre dos heteronimos que le puedan dar apoyo en esta situación. Convoca una vecina (amiga suya) y un policía. Les pido que repitan la escena, sabiendo que sus heteronimos la están apoyando. No puede dejar el rol de mujer maltratada a pesar de este apoyo. Pide que estén realmente en la

escena y la protejan. Sólo una acción policial directa puede parar esta espiral de violencia. Nos sentamos y empezamos a comentar el taller, inevitablemente nos quedamos atrapados en la última escena. Una chica comenta que ella no se dejaría maltratar así, le pido que monte la escena tal como la ve ella. En este caso la mujer responde a las críticas del marido, no hace caso de sus demandas, le dice que ella trabaja igual que él y que no es su esclava. Sube el tono de voz y pelean cada vez más fuerte. En alguna de las escenas «el niño» intenta intervenir defendiendo a la madre, pero es apartado para que no le pase nada. Volvemos a sentarnos, intentamos buscar soluciones a estas situaciones. En este grupo se ha vivido mucho más intensamente la representación de papeles, se sienten algo descolocados por la intensidad de sus emociones. Intentamos hablar de ello. Acaba la sesión con un ejercicio lúdico de descarga de tensión. Una vez desecho el grupo, se crean pequeños grupos espontáneamente y siguen comentando la experiencia.

Las siguientes sesiones las dedicamos al trabajo en grupos pequeños preparando el material de los pósters. Yo me siento un rato en cada grupo, por si necesitan algún soporte. En algunos casos proporciono material bibliográfico o gráfico. De todos modos, este trabajo es el que podrá apreciarse a través de los pósters y los trabajos que presentan los alumnos.

Para acabar, por ahora

Cómo dije al inicio esto es un proceso que seguiremos compartiendo, por lo menos, hasta final de curso. Por tanto, no hay conclusiones más allá del deseo que esta experiencia sea tan enriquecedora para mis alumnos, como lo es para mí.

Si que me gustaría compartir algunos materiales que he encontrado en Internet, precisamente ayudando a algunos grupos en la búsqueda de referentes para su trabajo. Acabo pues esta presentación con algunas frases y definiciones que me parecen interesantes y con direcciones dónde encontrar los textos completos.

Buscando sobre **lo subjetivo de la violencia**, pensando en la «mirada que violenta» hay que bucear en Sartre. Dice L. A. Aranguren, hablando del problema de la libertad y la posibilidad: «Desde el punto de vista de la libertad que está en juego, Sartre constata que la mirada del otro me objetiva, con lo cual aliena mis propias posibilidades; esta situación tiene su punto de

partida en la libertad del prójimo ya que éste me es revelado «a través de la inquietante determinación del ser que yo soy para él». El prójimo-sujeto es aquel que fija mis posibilidades al tiempo que experimento su infinita libertad. Con lo que es posible concluir, según Sartre, del modo siguiente:»En la mirada, la muerte de mis posibilidades me hace experimentar la libertad ajena; aquélla no se realiza sino en el seno de esta libertad y yo -yo, para mí mismo inaccesible y empero yo mismo- soy arrojado, dejado ahí, en el seno de la libertad de otro». Con la aparición del otro, por tanto, caigo en la esclavitud.» (<http://www.cica.es/aliens/dflus/s6arangu.html>)

Buscando **aproximaciones teóricas a la violencia**, hay dos trabajos muy interesantes. La monografía realizada por Javier Ardouin, Claudio Bustos, P. Fernando Díaz y Mauricio Jarpa (<http://www.udec.cl/~clbustos/apsique/anor/agresividad.html>) que se titula Agresividad: Modelos explicativos, relación con los trastornos mentales y su medición. En esta monografía se revisan las perspectivas: psicoanalítica, etológica o evolutiva, bases biológicas de la agresión, modelos cognitivos, modelos del aprendizaje social, la visión fenomenológica, trastornos asociados a la agresión. Es un trabajo interesante para introducir a los alumnos en el tema.

Por otro lado, el trabajo de Luis Armando González y Carmen Elena Villacorta (<http://www.uca.edu.sv/publica/eca/599art4.html>) de El Salvador, es un trabajo mucho más profundo y específico. En el mismo se revisan las tesis del marxismo y del psicoanálisis. A destacar su acotación del término violencia, como modo de entender cual es el objetivo de su trabajo:

«La violencia puede ser entendida, en términos generales, como un ejercicio de fuerza de parte de instituciones, grupos o individuos sobre otros grupos o individuos con un propósito instrumental —obtener algo de quienes padecen el ejercicio de fuerza— y/o con un propósito expresivo —poner de manifiesto el poder y las convicciones del ejecutor de fuerza. Como puede verse, se trata de una idea lo suficientemente amplia de la violencia como para englobar las concreciones más particulares de la misma; y, dentro de éstas, a esas dos formas de violencia que son las que más llaman la atención de la teoría sociológica: la instrumental y la expresiva.

Para entender más claramente qué es lo característico de

ambas, veamos un texto de Fernando Savater sobre el tema. «Los sociólogos de la violencia —dice Savater— establecen una diferencia básica entre violencia instrumental (v. gr.: la del atracador que utiliza la pistola para atracar un banco) y la violencia expresiva (v. gr.: la del fanático que asesina para demostrar la grandeza y sinceridad de su fe). La instrumental es la más fácil de controlar, pues para ello basta con ofrecer al violento por las buenas lo que aspira a conseguir por las malas, o con asegurarle un castigo cuya amenaza sea mayor que la recompensa que espera obtener. Pero quien se expresa por medio de la violencia realiza una apuesta incalculable, a fondo perdido, terroríficamente desinteresada y, por tanto, indomeñable».

Nuestra noción provisional de la violencia incorpora las dimensiones instrumental y expresiva aludidas por Savater, pero no circunscribe su aplicación a individuos y grupos, sino que lo amplía, sobre todo en uno de sus aspectos, a las instituciones. En efecto, éstas pueden ejercer, si es que no tienen como función específica hacerlo, la violencia instrumental ya sea para controlar desafíos de naturaleza política al orden social establecido, o ya sea para controlar y castigar las diversas violaciones a la legalidad —desde el irrespeto de las señales de tránsito hasta asesinatos— que cometen individuos y grupos en una sociedad determinada.

Asimismo, nuestra noción de violencia deja entrever otro elemento clave para su comprensión más cabal: la naturaleza (origen) de la violencia. Esta, si nos fijamos en su dimensión instrumental, tiene no sólo un origen exterior a los individuos —ya sea porque son las instituciones las que la ejercen, desde fuera, sobre ellos, o ya sea porque son otros individuos (o grupos) los que lo hacen—, sino que a través de ella se consigue un bien más o menos determinado. Si nos fijamos en su dimensión expresiva, su origen es interior; es decir, es desde la realidad psicobiológica de los individuos que la violencia emerge, violentando a otros —quedando en la oscuridad el propósito instrumental de esa violencia—, pero violentando primariamente al sujeto que la lleva inscrita en su interioridad personal.»

Tras su revisión crítica de Marx, Luhmann, Freud y Fromm, vale la pena revisar las conclusiones a las que llegan los autores:

«La revisión teórica anterior nos permite plantear las conclusiones siguientes:

1. La violencia no tiene porqué ser asimilada con prácticas brutales, como asesinatos, secuestros o violaciones. Estas prácticas ciertamente son violentas, pero no la agotan, no sólo porque existen prácticas mucho más aberrantes que las señaladas —la tortura de niños o los genocidios, por ejemplo—, sino porque las hay más sutiles —los cambios de voz para inducir a otros a comportarse de determinada manera— e incluso, las hay que pueden ser vistas como «constructivas» —los rasguños de los amantes en pleno éxtasis amoroso. La violencia, entendida como un ejercicio de fuerza padecido por individuos o grupos, no se agota en ninguna de las manifestaciones puntuales en que se concreta.

2. Por lo anterior, la violencia, antes de ser buena o mala, saludable o patológica, es una realidad presente inexorablemente en la convivencia humana. Ya sea que aceptemos que su naturaleza es social, subjetiva (psicobiológica) o ambas a la vez, su realidad es algo que va más allá de la voluntad de los individuos. Se trata, entonces, de aprender a convivir con la violencia, tanto con la que dimana de la naturaleza humana como con la generada por las estructuras sociales, políticas y económicas. Ahora bien, aprender a convivir con la violencia no significa hacerlo con un tipo determinado de violencia, sino algo mucho más profundo: vivir con la conciencia de que los seres humanos ejercen fuerza sobre otros muchas veces para realizar fines íntimos que les son desconocidos a ellos, y muchas otras —las más evidentes— para obtener algunos bienes simbólicos o materiales. Entre la presión de las estructuras y la presión de su naturaleza psicobiológica, existe un resquicio en el cual el individuo puede no abolir la violencia, sino transformar algunas de sus concreciones más nocivas para él y la especie humana en algo menos dañino o, incluso, más constructivo.

3. La violencia tiene dos dimensiones esenciales, una instrumental y otra expresiva. Ambas dimensiones permiten agrupar los diversos tipos de violencia conocidos hasta ahora. Así, es factible agrupar en el primer ámbito no sólo la mayor parte de casos de violencia criminal (tipificados como tales en la legislación penal), sino todos aquellos casos, no penalizados e incluso aceptados socialmente, en los que se utiliza

la fuerza (un profesor que grita a un estudiante, un conductor que se adelanta a otro, un padre tirando de las orejas de su hijo) para obtener un bien externo como resultado de ello. En el segundo ámbito se pueden agrupar los diversos tipos de violencia en los cuales, tras el ejercicio de la fuerza, el bien externo es sumamente oscuro —o mínimo en relación con la fuerza empleada—, siendo particularmente fuerte la emotividad (sexual, ideológica o religiosa) mostrada por el individuo o grupo ejecutor.

4. Entre ambas dimensiones de la violencia —expresiva e instrumental— se puede establecer una cierta primacía de la violencia expresiva. Esta, en efecto, puede ser considerada como la principal violencia —en el sentido de que hunde sus raíces en la individualidad humana, biológica y psicológica— siendo la instrumental una oportunidad para su manifestación. Si aceptamos esta tesis, hemos de aceptar que en todos los casos de violencia instrumental, aun en los más nítidamente instrumentales, siempre está presente —alimentándolos— la carga de violencia psicobiológica que lleva consigo todo individuo. Es decir, que aun el ladrón más frío y calculador está dominado más que por el afán de conseguir la joyas o el dinero, por un ansia (no siempre consciente) de expresar, en su robo frío y calculado, la carga de violencia que lleva internamente consigo. Por tanto, a esta carga de violencia, a sus raíces y vías de expresión es a las que tendrían que prestar atención todos aquellos preocupados por el auge de la violencia destructiva en la sociedades actuales.

5. La agresividad está presente en nuestra estructura filogenética y su función primordial es contribuir a la defensa de los intereses vitales del individuo y de la especie. Esta agresividad tiene múltiples manifestaciones y, de hecho, gran parte de ellas es deseable y/o necesaria. Sin agresividad autoafirmativa, por ejemplo, el individuo tendría problemas para forjarse una identidad propia para defender sus propios puntos de vista, para lograr sus objetivos y alcanzar sus metas.

6. La agresividad biológicamente no adaptativa o maligna suele ser perjudicial tanto para quien la padece como para quien la infringe. Tiende hacia la muerte y la autodestrucción y su origen se enraíza en la historia de la humanidad y no en la estructura biológica de la especie humana. Esto significa que existe la probabilidad de que este tipo de agresión

destructiva sea minimizada. No obstante, eso no garantiza que las sociedades actuales —tal y como están configuradas en la actualidad— estén dispuestas a crear las condiciones para que eso suceda.

7. Para una comprensión más cabal de este fenómeno valdría la pena establecer una distinción terminológica, al menos entre los conceptos agresión, violencia y destructividad. Lo que en un sentido más sociológico suele conocerse como violencia, no puede equipararse al mecanismo agresivo con el que biológicamente están dotadas las especies superiores para lograr su conservación. Como se ha analizado aquí, la crueldad y destructividad son características específicas del ser humano y poseen dinanismos propios, ajenos en muchos aspectos a las determinaciones biológicas. La pretensión de estigmatizar todo bajo la categoría de violencia tiende a oscurecer la comprensión de la misma. Por ello, la caracterización de cada uno de estos términos sería un útil material en el avance de la aproximación teórica al fenómeno de la violencia.»

Este ha sido hasta el momento mi/ nuestro trabajo sobre violencia, transitando desde lo «objetivo» a lo «subjetivo»; de lo simple a lo complejo ... simplemente intentando entender lo positivo y lo negativo de la agresividad y la violencia. Hablando de ello, por qué nos preocupa como seres humanos que tienen en su mano la capacidad de destruirse y también la voluntad para no hacerlo.

Barcelona, 6 de mayo de 2001

A modo de conclusión

A la vuelta del symposium de San Sebastián los alumnos me preguntan por el impacto que han causado sus pósters. Lamentablemente, la ubicación no fue muy adecuada y al no dedicarles un espacio de presentación, pasaron bastante desapercibidos. La próxima vez lo haremos mejor. De todos modos, les explico algunos de los trabajos que se presentaron en Donosti, hablamos de los talleres, se lamentan por no haber podido asistir. Abrimos un rico debate sobre la experiencia, sienten la necesidad de comentar sus trabajos, los problemas que tuvieron para encontrar el material, etc. Decidimos colgar los pósters en la clase para ver que impacto tienen en sus compañeros y profesores.

Llega el día de cierre de los grupos y el balance de la experiencia global, que incluye las clases teóricas y las prácticas. En general, valoran muy positivamente el trabajo realizado sobre la violencia, sienten que han aprendido no sólo sobre el tema, sino sobre ellos y sus compañeros, en relación con la agresividad y la violencia; es decir, a nivel de actitudes y de experiencia. Se quejan de que el resto de profesorado no ha mostrado interés por el trabajo expuesto en el aula, pero sus compañeros de otros cursos sí que han preguntado y han opinado sobre el trabajo. No todo ha sido positivo, se quejan sobre todo de la cantidad de materia que hemos dado y de lo diferentes que son las clases teóricas de las prácticas.

Para despedirnos salimos a la zona ajardinada del Campus, el grupo de tarde ha traído cosas para comer, tenemos una sensación ambigua entre placentera y triste. Los grupos se han coesionado bastante y cuesta despedirse, reconozco que a mí la primera. Cuatro meses son el tiempo justo para que el grupo se conozca y empiece a trabajar bien, me invade la sensación estar siempre empezando ... pero así funciona la institución. Para cerrar el grupo cada uno de nosotros deja una palabra en el centro del círculo, algo que ha aprendido en estos meses y quiere compartir con el resto del grupo. No recuerdo todas las palabras, aunque creo que aprendí mucho de lo que ellos habían rescatado para la despedida. Dejaron: comunicación, grupo, creatividad, trabajo duro, compromiso, esperanza, responsabilidad, confianza, tolerancia, satisfacción, frustración, espíritu de cooperación, sorpresa, ingenuidad, saberes etc.

En el examen se incluyó una encuesta de valoración sobre las prácticas, no he analizado por el momento las respuestas pero los aspectos que fui intuyendo en cada una de las sesiones aparecían reflejados en las respuestas de los alumnos. Este año los resultados de los exámenes teóricos han sido francamente positivos, el 60% consiguieron puntuaciones equivalentes a notable y sobresaliente. Estos resultados en una materia extensa y dura, como la de Procesos Psicológicos Básicos, me inclinan a pensar que las sesiones prácticas han servido para motivar al alumnado a estudiar la parte teórica (valorada con un examen tipo test o prueba objetiva).

Indudablemente, este tipo de trabajo en el aula, implica por parte del profesor un trabajo continuado, una buena planificación para dar lugar a la "flexibilidad" y a la "creatividad",

conocimiento de los mecanismos psicológicos individuales y de grupo, preparación y experiencia en técnicas de grupos ... y, como no dedicación y afecto.

Debo agradecer los comentarios de Feli Estévez al conjunto de nuestro trabajo, animándonos a completarlo y a seguir hasta el final. También, Pachi (Francisco del Amo) ha hablado maravillas de los cachorros. Además, Pachi tiene la virtud de hacerme escribir aunque no tenga ganas así que como conclusión os dejo algo que le respondí no hace mucho en la lista de Grupo-análisis:

Pachi: "*Nunca me gustaron los «ismos». Individualismo, colectivismo, relativismo y otros terribles fascismos. Constatar que EL SABER se manifiesta en saberes individuales nacidos de lo vivido por todos y cada uno de los seres que en la galaxia son y han sido, no es algo que pueda asociarse a la irresponsabilidad en el compromiso grupal ni a la dejadez en la educación de nuestros cachorros. La relatividad no es equiparable a Relativismo. La relatividad es un hecho de los pocos que cimienta mi pensamiento con derecho propio. El Relativismo es un movimiento majadero del que jamás seré miembro*".

Mercè: "*A mí los ismos tampoco me gustan, aunque algunos istmos son realmente hermosos. Bromas aparte, los ismos son una postura radicalizada (eso ya me pone de los nervios) y creo que quienes se adhieren fervorosamente a ellos, en parte se adhieren porque no toleran la incertidumbre o la frustración. La verdad «dogmática» rebelada o recibida, aunque sea la duda de que exista la verdad, no implica esfuerzo alguno más que la fe, no hay otro pensamiento más que la repetición (la memoria en todo caso), no hay otra acción posible más que el cumplimiento. El compromiso no es tanto entre personas o grupos, como entre el individuo y el dogma en sí mismo.*

Cuando digo «cielos» que no me atrape el relativismo, lo hago consciente de que la tolerancia debe tener límites. Una cosa es intentar comprender otra idea, otra propuesta, otra cultura y, otra muy diferente es darlo todo por válido o positivo. Mantener un cierto espíritu crítico, algún tipo de criterio o marco de referencia -eso no quiere decir que sea cerrado o no pueda modificarse- es necesario para construir un marco de referencia más amplio, más integrador ... es necesario para el cambio. Como se va a cambiar lo que no es? o lo que se niega que existe? La toma de consciencia de tu propia posición es lo que te permite acercarte a la posición del otro.

No puedo estar más de acuerdo contigo respecto de los cachorros.

Mañana se examinan mis cachorros que participaron con los pósters en el symposium de San Sebastián. Creo que estoy tan nerviosa como ellos. Hace unos días hicimos el cierre de los grupos de mañana y de tarde, los rituales siguen siendo importantes y para mi la despedida lo es. Hemos hecho juntos un viaje de unos meses y llegamos a puerto, así que hay que aceptar los límites del viaje y celebrar el poderlo haber hecho. Debo hacerme vieja, porque cada vez me apena más «de verdad» despedirme de mis cachorros”.

Pachi: “Educar es mirar a los ojos a nuestros cachorros y preguntarles por su saber y, despertada la iluminación de su deseo, esperar gozosos su pregunta acerca del nuestro”.

Mercè: “Educar es muchas cosas, entre otras rescato hoy que educar es un acto amoroso”.

Trastornos Alimentarios:

Anorexia y Bulimia como Autoagresión

Magda de la Maza Peiró

Ana Armengol Balaguer

Laura Pons Xandri

Meritxell Mas Artés

Carolina Díaz Sánchez

La combinación de tres factores (biológico, psicológico y socio-cultural) junto con los aspectos que en ellos intervienen (edad, autoestima, aceptación social,...) es lo que acabará configurando la imagen corporal (ver esquema 1).

Centrándonos en los trastornos de alimentación como son las disorexias (anorexia y bulimia) a continuación se exponen los aspectos más relevantes que afectan a la configuración de la imagen corporal.

Factores biológicos

Referente al aspecto biológico de este tipo de trastornos debemos tener muy en cuenta lo que se suele llamar “grupo de riesgo” en el cual encontramos básicamente mujeres con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años.

Hay una serie de factores que influyen en la percepción que tenemos de nuestro cuerpo y estos son los que fundamentan las bases biológicas de esta enfermedad:

- **Sexo (mujeres)** : mayoritariamente está afectando a las mujeres, aunque en los últimos años se está empezando a ver algún hombre con este tipo de trastorno alimentario.

Juega un papel muy importante la imagen que ofrece la cultura respecto a las mujeres; aquí deberíamos tener en cuenta la evolución de la mujer tanto en lo que se refiere a la incorporación en el mundo laboral como en el terreno personal.

Se trata básicamente de mujeres con un nivel de exigencia bastante alto. Son mujeres extremadamente perfeccionistas, responsables,... Con unas pautas parentales también muy estrictas y rígidas. Se ha podido observar que muchas de estas chicas o mujeres pertenecen a una familia donde la figura paterna es extremadamente rígida y autoritaria; por el contrario, la figura materna está infravalorada: ven a la madre como un objeto

carente de afecto; y por eso muchas de estas chicas rechazan la figura femenina adulta y todo lo que se relaciona con ésta. Es por esto que la franja más crítica en que se produce este tipo de trastornos se suele dar en la pubertad y la adolescencia.

Otro punto a tener presente es la estética femenina que se está implantando actualmente y en ocasiones utilizada de una forma no muy correcta (solo hay que echar un vistazo a los medios de comunicación y ver toda la publicidad que utiliza la figura "femenina perfecta" para vender desde una crema anticelulítica hasta un coche...) Aunque este punto esté relacionado con el factor cultural, consideramos que es un punto bastante relevante para la configuración de la imagen corporal que tienen este tipo de chicas.

- **Edad** : como ya se ha comentado; la franja de edad más crítica para que aparezca este tipo de trastorno es la pubertad y la adolescencia; básicamente entre los 12 y los 15 años ya que es cuando el cuerpo evoluciona de niña a mujer y es cuando estas chicas padecen un rechazo más fuerte hacia su propio cuerpo. También debemos tener en cuenta que cada vez se está avanzando más la edad crítica de la aparición de la anorexia; se están dando casos de anorexia en niñas cada vez más pequeñas (7-8 años).

Hay también ciertas teorías que afirman que estas edades son más vulnerables porque las chicas se han de enfrentar a decisiones importantes; se trataría por un lado de la aceptación de la evolución de su cuerpo como una mujer, y otro punto crítico se situaría al rededor de los 18 años (ya que en muchos casos han de tomar una decisión importante como es la independencia familiar: irse de casa).

- **Peso**: otro aspecto que afecta en la configuración de la percepción corporal es el peso; tenemos por un lado el peso médico ideal y por otro lado el peso estético que nos están "vendiendo" y es evidente que no se corresponden.

- **Características físicas individuales** : debemos tener presente que cada persona tiene su figura física concreta; pero éste es un aspecto que cuesta bastante interiorizar; quizás porque estas chicas tienen una serie de figuras idealizadas a las que se quieren parecer.

Factores psicológicos

Muchos de los aspectos del factor biológico van configurando

en la mente de las chicas una imagen de cuerpo imperfecto y esto les crea una angustia y un malestar bastante grave; y para poder llegar a la "perfección" llegan a idealizar el hecho de estar delgadas a veces hasta extremos en que ponen en peligro su vida. El sentimiento este de angustia es el que mueve toda una serie de fobias hacia el hecho de engordarse y todo lo que gira alrededor de la obesidad.

La anorexia desencadena una fobia constante que activa mecanismos de evitación; y esta a su vez produce una angustia. Dentro de lo que es el proceso de la anorexia podríamos hablar de un desarrollo de estas fobias, entendida como una fobia hacia la obesidad. La persona tiene una imagen mental de su cuerpo como una persona gorda y esto también les crea angustia. En relación a este punto se produce lo que se conoce como el "círculo infernal": la imagen de obesidad genera una angustia, esta angustia provoca realizar una dieta para adelgazar, pero se continúan viendo gordas y por lo tanto vuelve a salir la imagen de obesidad, la angustia, la dieta,...

El papel que juega esta angustia es bastante complejo; si tenemos en cuenta que al realizar una dieta se está actuando sobre el hecho de adelgazar y no sobre dicha angustia;

Respecto al hecho de aceptar el propio esquema corporal no significa una aceptación de la enfermedad ni una solución; ya que la angustia continua estando presente. Se llega a puntos extremos en que no ven ninguna meta que no sea el hecho de adelgazar, la obsesión es constante, todo gira alrededor de esto. Se llegan a sentir muy satisfechas cuando controlan su cuerpo aunque no tengan conciencia del peligro que esto provoca.

Hay estudios referentes a la autofagia que indican que una dieta pobre o un ayuno prorrogado acaba modificando la mente y hace que vayan desapareciendo unas "reservas" que todo cuerpo humano tiene; a partir de aquí el cuerpo humano empieza a "autoalimentarse"; creando problemas irreversibles en su propio cuerpo; llegando a padecer delirios, alucinaciones, estados frecuentes de desnutrición,... Básicamente, estas chicas se transforman en una dependencia absoluta hacia el hecho de adelgazar; causan trastornos alimentarios como por ejemplo modificar hábitos y maneras de ingesta de alimentos (es común que estas chicas presenten la necesidad de comer solas; y sobretudo el almacenamiento de la comida).

Es evidente que todos estos aspectos afectan en gran medida

a la autoimagen de dichas chicas y en consecuencia a su propia autoestima.

Factores socio-culturales

Los trastornos de las conductas alimentarias tienen su causa en una dimensión multifactorial (causas bio-psico sociales). De todos ellos el factor sociocultural resulta ser un factor determinante. El hecho de que sean enfermedades "nuevas", propias y características de unas culturas concretas, donde las características y ámbitos que la definen se convierten en favorecedores de la aparición de dichos trastornos. Por ello la mayoría de programas de prevención debería centrarse en incidir en este ámbito.

Historia de las disorexias

- Historia de la anorexia

El primer caso diagnosticado se remonta al siglo XI. Pero está muy ligado a otros trastornos como la histeria, por lo que aunque la sintomatología es evidente. ¿Podemos considerarlo anorexia como tal?

Lo mismo ocurre con otros casos surgidos en la edad media como el de Catalina de Siena, aunque tienen en común muchos aspectos también difieren en otros. Son las conocidas como anoréxicas místicas y en su época se las consideraba santas o poseídas según el caso. El ayuno en la religión era una forma de sacrificio que permitía acercarse a Dios, una forma de purgación y aunque las causas que lo provocan se podrían clasificar según diferentes factores, también al analizar estos casos muchos de ellos están ligados a otros trastornos psicopatológicos, siendo la histeria el más común entre ellos.

En el siglo XIX aparece el concepto de anorexia nerviosa la etiología se considera muy diversa: orgánica, psicogenética, psicológica, familiar y del entorno... Su tratamiento es variado y esta en función de la causa asociada.

-Historia de la bulimia

Esta enfermedad tiene un carácter moderno, no es hasta los años sesenta cuando se separa de la anorexia.

Los primeros pacientes detectados aparecen en el siglo XIX, anteriormente hay muy pocas menciones y casi siempre ligada a la anorexia.

- Situación actual

Los casos antiguos en general y sobretodo en la bulimia más que en la anorexia no resumen los criterios clínicos actuales que definen cada uno de estos síndromes, dos pueden ser las razones. Por un lado el hecho de que su definición sea moderna por lo que es difícil reconocerlos en la historia médica pasada. Por otro, y el más importante si consideramos los factores sociales y culturales como una causa determinante, los cambios en esta época son los favorecedores de la aparición de estos trastornos.

Diferentes culturas

- Cultura occidental

El continuo aumento del número de pacientes con trastornos de conductas alimentarias es evidente, diferentes estudios y estadísticas así lo demuestran, el considerado grupo de riesgo tiene como una de sus características fundamentales este factor y a pesar de la variación en diferentes países de los criterios diagnósticos, la dificultad de establecer los límites entre lo normal y lo patológico, las reservas metodológicas respecto a la recogida de datos el incremento y la incidencia en esta cultura es evidente.

- Afroamericanos

El primer caso se detectó en 1973, y es a partir de los años ochenta que se observa un aumento de casos y aunque no presenta las mismas proporciones que entre la población blanca las causas probablemente son el mayor acceso a la medicina y el contacto con la cultura occidental europea fruto de la globalización.

- Japón

Los primeros casos surgen en 1950 coincidiendo con la expansión económica y es típico de familias occidentalizadas o de asiáticos que viven en países occidentales. Se observan casos sobretodo con relación a la bulimia

- Europa del Este

Hay pocas reseñas y datos para extraer conclusiones

Aspectos sociales y culturales actuales relacionados con estos trastornos

- Religión

¿Ser un cuerpo o tener un cuerpo?

Toda religión condiciona una forma de civilización y establece una religión particular con el cuerpo (budismo, cristianismo, judaísmo, Islam...) Todas se han preocupado por el cuerpo, para utilizarlo o para negarlo.

Hoy conviven diferentes creencias y ya no hay una única religión estandarizada para cada cultura sino que cada individuo se adapta los principios a su medida, personalizando su sistema de creencias y esto se une a que actualmente la falta de valores espirituales han empujado al individuo hacia el culto hacia otros "dioses".

- **El culto al cuerpo:** La conservación del cuerpo, la importancia de la higiene, el deporte y la dieta se convierten en un aspecto central de la vida de las personas y todo un mercado sustenta esta moda que llevada al extremo es la causa de muchos problemas y obsesiones.

- **La estética femenina**

El canon de belleza ha cambiado a lo largo de la historia. Las mujeres debían aproximarse al ideal estético de su época, ideal definido por y para los hombres, aunque tengan que ir en contra de su naturaleza

A finales del siglo XIX surge el culto a la delgadez coincidiendo con los primeros casos de anorexia.

Así la delgadez es una condición de éxito social, un sinónimo de dominio corporal y una consecuencia de autocontrol. Una garantía de moralidad.

Para acercarse al ideal estético del momento diferentes mecanismos facilitan lo que en algunos casos es ir contra naturaleza: Regímenes adelgazantes, pastillas, intervenciones quirúrgicas...

La feminidad al poder: así la mujer se siente atrapada entre diferentes imágenes a menudo contradictorias: ser madre, mujer objeto, rol de hombre con cuerpo de mujer y a esto se le ha llamado a menudo igualar papeles entre hombres y mujeres, dignificar a la mujer. Lo que provoca en realidad es una imposibilidad de adaptación a un contexto sociocultural que permita a la mujer realizarse a todos los niveles

- **Cambios de hábitos alimentarios**

Hemos evolucionado mucho del hombre cazador y el campesino. Actualmente podemos disponer en cualquier momento de todos los productos comestibles y a cualquier época del año. Una característica definitoria: la sociedad de la abundancia.

Por otro lado a desaparecido el sentido de comer en familia como acto de convivencia y diálogo. Emergiendo las comidas individualistas, rápidas y de "picoteo".

- **Sociedad de consumo**

Los individuos pasan a ser consumidores, donde el tener prioriza sobre el ser, donde ir de compras se convierte en una actividad de ocio y no de necesidad.

En esta sociedad los medios de comunicación son una de las fuerzas de poder más importantes que definen e imponen las reglas.

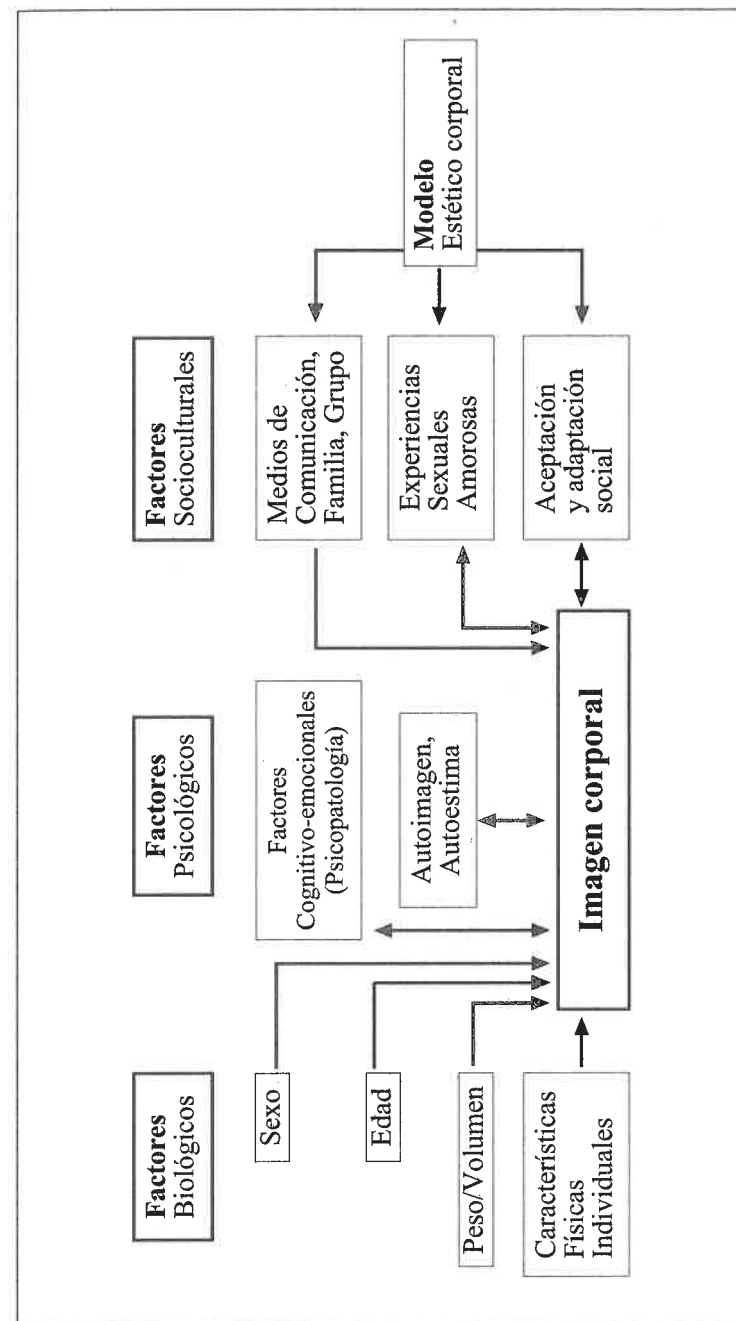
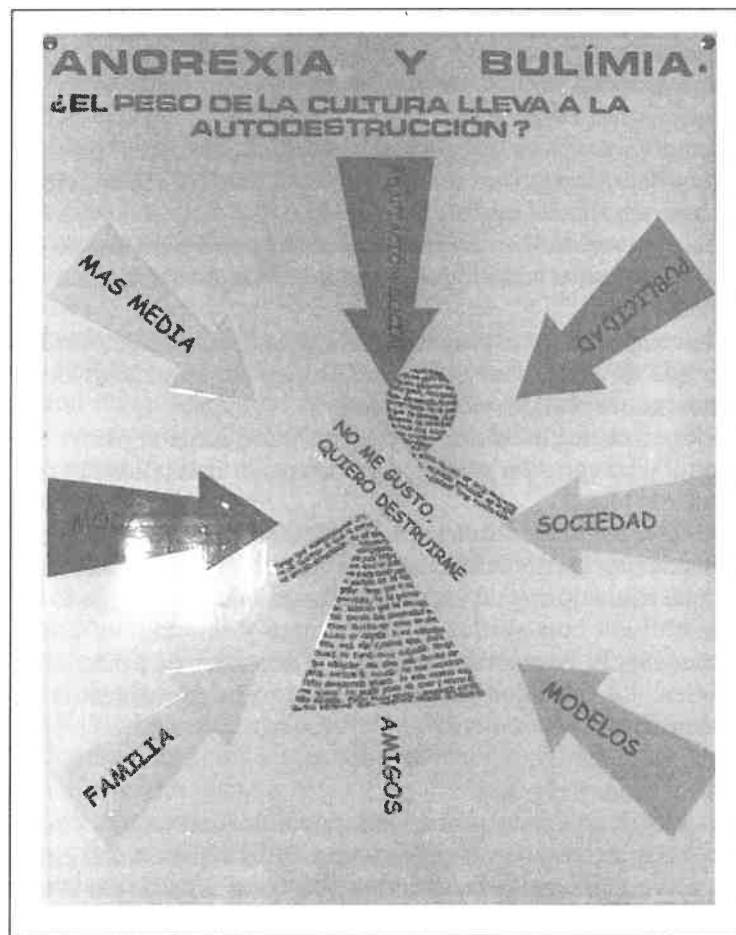
El estatus ya no es asignado sino adquirido y la autoestima depende de la aprobación de los demás, consecuencias de la llamada sociedad del bienestar son:

- **Narcisismo.** Ideal del yo hipertrofiado, surge el placer del control y la regresión pulsional, el cuerpo en su totalidad es una fuente de placer.

- **Dependencia.** Todas las conductas relacionales están marcadas por el conflicto autonomía- dependencia. Dependencia de una situación o un objeto material que son buscados y consumidos con avidez y obsesiones y adicciones como consecuencia. La sociedad favorece la dependencia a diferentes niveles: La felicidad la da el consumo, la adolescencia se prolonga...

Elaboración del póster

A la hora de realizar el póster hemos querido plasmar todas estas ideas que se han mencionado: por un lado vemos a una chica con una autoimagen y la autoestima bastante dañada (por eso la representamos como algo indefinido: en color blanco), dentro de esta figura única y exclusivamente están sus obsesiones y fobias hacia el sentirse gorda y adelgazar. Alrededor de esta imagen hay una serie de factores (medios de comunicación, familia,... que no solo ejercen una influencia sobre ésta, sino que en ocasiones la presión es extremadamente peligrosa. Y por último, esta imagen se encuentra partida a la mitad (queriendo representar así la autodestrucción).



Violencia doméstica

Cristina Blanco Ferrero

Mireia Gallego Córdoba

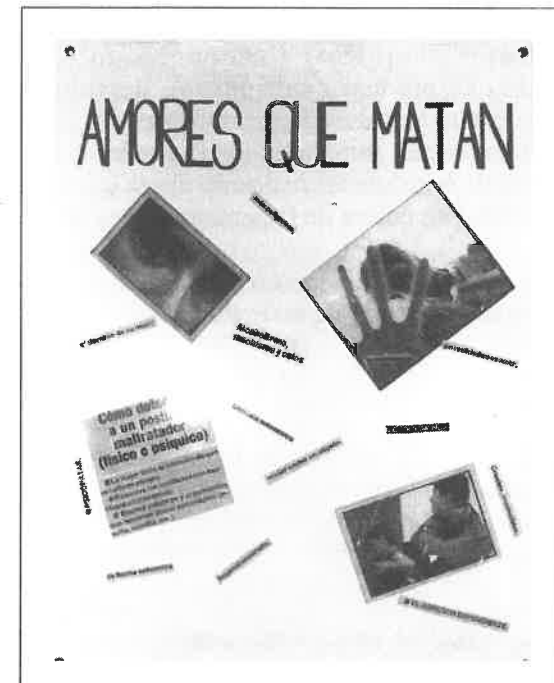
Susana Farré Acirón

Javier Villarejo Rodríguez

Introducción.

El presente trabajo versa sobre uno de los episodios más problemáticos que se dan en la sociedad actual: la violencia doméstica. Dicho fenómeno está siendo objeto de diversas polémicas, estudios, investigaciones y, sobretudo, actuaciones socioeducativas y políticas para intentar erradicar o, al menos, disminuir el hecho.

Muchas son las causas y circunstancias que rodean a la violencia doméstica. Pasemos a continuación a desarrollarlas brevemente.



1. Cuestiones previas.

Tenemos que distinguir un momento puntual de rabia, ira e incluso agresividad y una actitud general que ha dado lugar a uno o repetidos sucesos o actos violentos. Si esta situación se produce dentro del ámbito doméstico existe una alta probabilidad de que se desencadenen episodios de «malos tratos».

Hay que tener en cuenta dos puntos claves: el lugar y el tipo de pareja. El lugar donde se producen los hechos suele ser el doméstico mientras que el tipo de pareja es la habitual.

Las parejas suelen padecer trastornos en la comunicación con comportamientos caracterizados por una relación de dominación. El agresor está vinculado no solo afectivamente sino también socialmente a la víctima.

2. Tipos de maltratos.

Los maltratos pueden clasificarse en físicos y psíquicos, aunque cualquier daño físico, afectará psíquica y emocionalmente y viceversa.

- **Malos tratos físicos:** Cualquier acción, no accidental, que provoca daño físico enfermedad.
- **Malos tratos psíquicos:** Cualquier acto o conducta intencionada que produzca sufrimiento, desvalorización o menoscabo de nuestros derechos como persona. No hay que olvidar el abuso sexual entre la tipología citada anteriormente.
- **Abuso sexual:** Acto sexual realizado desde una posición de poder o autoridad en contra de la persona maltratada.

3. Formas de maltrato.

Las más frecuentes formas de maltrato son:

- Empujones
- Pellizcos
- Bofetadas
- Palizas
- Quemaduras
- Extrangulamiento
- Amenazas
- Humillaciones
- Insultos
- Aislamiento
- Privación de libertad y medios económicos.

4. Causas.

4.1. Causas externas

La dependencia económica y el reparto de papeles y funciones en nuestro modelo familiar favorece la relación de dominio/subordinación entre ambos sexos. La sociedad sigue ejerciendo una actitud permisiva hacia estas actitudes.

4.2. Causas internas

Una de las causas que mayor incidencia muestra es haber sufrido maltrato durante la infancia directamente o presenciar maltrato, violencia, agresiones a su madre.

4.3. Otros desencadenantes.

- Circunstancias de índole socioeconómica;
 - Alcoholismo, sustancias tóxicas, desempleo prolongado, falta de acceso a la cultura y a la información;
- El maltrato provoca en los hijos daños y alteraciones como las que sigue a continuación:
- Educativas
 - Inseguridades
 - Miedos
 - Desorientación
 - Frustración
 - Bloqueo emocional
 - Trastornos relacionales, crisis de valores
 - Puede facilitar en cualquiera de los miembros de la familia comportamientos agresivos futuros.

5. Perfil del agresor.

Sus características básicas son:

- Bebedor habitual
- Consumidor ocasional de sustancias tóxicas
- Antecedentes psicopatológicos
- Inestabilidad emocional
- Actos compulsivos
- Sentido posesivo de la pareja (sentimiento de celosía)
- Edad comprendida entre 25 y 45 años
- Desapego familiar, incluidos los hijos
- La agresividad, en diferentes grados, provoca la lesión y muerte de su pareja, a veces de forma involuntaria pero otras consciente
- Nivel socioeconómico y cultural: medio-bajo.

6. Ciclo emocional

La relación de pareja pasa por el siguiente ciclo emocional:

7. Perfil de la mujer agredida.

Sus características son las siguientes:

- Nivel de instrucción medio bajo
- Dependencia económica lo que provoca más vulnerabilidad
- Matrimonios o relación de pareja desde muy jóvenes con bajo nivel de madurez.

8. Síntomas de la mujer y los hijos víctimas de malos tratos.

Esta violencia sufre en la mujer una serie de alteraciones:

- Ansiedad
- Depresión
- Pérdida de la autoestima
- Sentimientos de culpabilidad e impotencia
- Dependencia emocional
- Sobresaltada
- Malhumorada
- Dolores en algunas partes del cuerpo
- Taquicardia
- Escalofríos y temblores
- Dificultades para conciliar el sueño
- Dificultades en el nivel de concentración y a la hora de ejecutar tareas (como tomar decisiones).

Por el contrario, los hijos que sufren malos tratos domésticos sufren los siguientes síntomas:

- Terrores nocturnos
- Ansiedad y alteración de carácter
- Problemas de lenguaje.

9. ¿Dónde acudir en caso de malos tratos?

En los siguientes lugares se puede prestar atención a las personas maltratadas:

- Policía local
- Policía Nacional
- Guardia Civil
- Centros de salud
- Centros de Guardia Médica
- Servicios de urgencia
- Juzgado de Guardia
- Fiscalías

- Ayuntamientos
- Diputaciones Provinciales
- Centros de Acción Social
- Centro o Instituto de la Mujer
- Asociaciones de Mujeres maltratadas
- Centros de acogida para mujeres maltratadas.

Los servicios que prestan las asociaciones de mujeres maltratadas son los siguientes: acompañamiento de las víctimas, tramitación de documentación necesaria, asistencia social y psicológica, atención a menores y facilitación de recursos de inserción, entre otros.

Bibliografía.

<http://www.navegalia.com>

Infància i Violència

*Samuel Alonso Ordás.
M^a Jesús Feixa Molinos.
Xènia Planas Sambró.
Isabel Planas Viñas.
Lena Pons Orfila.*

1. Introducció.

A manera de justificació esmentarem, en primer lloc, que nosaltres com a grup de treball hem optat per realitzar un mural visual sobre la temàtica de la violència i la infància. Així doncs, les següents línies venen a ser un suport informatiu i aclaratiu sobre els aspectes més rellevants que giren en torn a la infància i la violència.

Per altra banda, ens agradaria esmentar que hem escollit aquest tema perquè considerem que les primeres etapes de socialització són molt importants per a la persona, ja que les experiències tindran una certa repercussió en el transcurs de la seva vida en societat i també a nivell individual i personal.



Aquí volem expressar que hem detectat que els nens i nenes d'avui reben un allau d'informació que moltes vegades transgredeix els límits de responsabilitat, protecció, atenció, etc., característics d'aquesta etapa.

2. Definició del concepte de violència.

Considerem primordial encapçalar aquest text amb un esbós del que entenem per violència. De fet, pot presentar-se en múltiples formes, de manera que a continuació presentem una sèrie de criteris:

Segons la perceptibilitat, pot ser visible o invisible i es pot manifestar de manera física, verbal i/o no verbal.

Segons l'agent, pot ser institucional, social, grupal, individual i/o auto-agressió.

Atenent a la intencionalitat, pot ser conscient i planificada, conscient i no planificada i/o no conscient ni intencional.

La víctima seria la persona que té la percepció subjectiva de sentir-se agredida.

En quant als efectes, direm que poden ser físics, psicològics i/o socials.

Segons l'àmbit, pot ser familiar, social, escolar i laboral.

Pel que fa a les causes, existeix una àmplia casuística, com per exemple la motivació per l'agressivitat, el sentiment de por, la frustració, etc.

Així doncs, podem dir que es tracta d'un concepte molt complex i que segons la perspectiva d'estudi pot tenir unes connotacions o altres.

Nosaltres ens hem centrat en la violència que recau en l'infant des de diferents instàncies, com són l'escola, la família, els mitjans de comunicació, etc.

3. Àmbits en els quals es manifesta la violència relacionada amb la infància.

En primer lloc, esmentarem l'àmbit familiar, és a dir, els infants poden ser víctimes de violència per part d'algun membre de la família.

Existeixen molts estudis que evidencien l'alta probabilitat que els pares de les víctimes de la violència van ser alguna vegada ells mateixos víctimes de violència en la seva infància dins d'una situació econòmica desfavorable, el context socio-cultural precari, essent un marc habitual dins el maltractament infantil.

Es també probable que addiccions com l'alcoholisme i la drogadicció hi estiguin implicats.

Es poden distingir diverses formes de maltractament que els membres de la família exerceixen sobre els infants: la negligència que s'expressa en la desprotecció, la deixadesa i/o abandonament, el maltractament físic (càstigs corporals, privació intencional d'atenció i/o aliments,...), l'abús sexual, el maltractament emocional (que es pot donar conjuntament amb les altres o no) en forma d'amenaçes, descalificacions, desvaloritzacions i manca d'expressions afectives.

La família juga un paper molt important en el procés de socialització de l'infant. En aquest moment, es transmeten determinats valors i conductes que el nen/a anirà interioritzant. A partir d'aquests valors el nen/a va adquirint un cert coneixement per a interaccionar en societat. Per tant, la manera en què els pares realitzen les funcions de socialització determinarà en gran part les característiques psicològiques de l'infant.

Un altre àmbit és l'escola. L'escola, a l'igual que la família esdevé un agent socialitzador molt important. D'alguna manera, el quadre sobre la violència que hem esmentat sobre la família coincideix amb les situacions que es poden donar en un centre escolar.

La violència que es presenta a l'escola pot provenir per part dels mestres, d'altres nens i nenes i, fins i tot, dels nens/es cap als mestres.

Pel que fa a les formes en què es dona l'agressivitat, assenyalarem les següents: la discriminació, el tracte desigual, el maltractament físic i emocional, etc.

Quant a la relació mestre-alumne, aquesta és asimètrica. Per una banda és positiu, però a vegades el mestre fa un abús de la seva posició: els infravalora, cosifica, transmet valors desiguals i discrimina.

Pel que fa a la relació alumne-alumne, poden aparèixer fets com la discriminació sexual, discriminació social i cultural, entre altres formes de maltractaments.

El tercer àmbit consta dels mitjans de comunicació. Val a dir que en aquests moments les noves tecnologies ocupen un espai important en la vida de les persones, tot repercutint en les seves maneres de ser i de relacionar-se. De fet, els nens i nenes dediquen un gran marge de temps essent usuaris d'aquests

recursos. El problema rau en què la informació que ells reben no és adequada pel seu desenvolupament. És a dir, els nens i nenes esdevenen continents que reben una sèrie de continguts que els vulneren emocionalment i cognitiva.

Aquí entren en joc aspectes com l'educació, la responsabilitat i els límits.

Finalment, indicarem *l'àmbit social*, que de manera més indirecta també emet violència cap als infants.

Estem fent referència als valors que imperen en la nostra societat. En efecte, és un tema complex i contradictori, ja que hi ha una crisi de valors i entre ells estan en contradicció. Tot i això, direm que els més rellevants són: la competitivitat, l'afany d'èxit, la passivitat, la rivalitat, impera la llei del més fort, etc.

Podem veure que tots aquests indueixen a adoptar conductes agressives.

4. Conseqüències.

El maltractament viola els drets fonamentals dels infants i, per tant, s'ha d'aturar com més aviat millor.

El maltractament infantil provoca futures conseqüències en ell desenvolupament de les persones i una immediata baixa de l'autoestima.

Cal dir que totes les formes de maltractament produeixen danys variables en funció de factors com la intensitat en què s'exerceixen i la seva persistència en el temps.

La violència sempre significa un atemptat contra la vida i la salut que afecta al desenvolupament integral de l'infant i deixa seqüeles en el seu futur personal.

Les seqüeles que es deriven de la violència poden provocar personalitats adictives, psicòtiques o violentes.

El patró de conducta agressiva tendeix a repetir-se com una forma de conducta apresada, en la qual la persona adulta agressora fou en la seva infància agredida. A més, l'espiral violent es retroalimenta i s'incrementa.

Com hem dit anteriorment, una conseqüència del maltractament infantil pot ser una manera que l'individu maltractat exterioritzi les seves repressions viscudes en la infància degut al sofriment que va viure. Durant tota la seva infància absorbeix agressions tant físiques com afectives, provocades pel maltractament. És, llavors, en l'edat adulta que l'individu busca una manera d'alliberar-se d'aquestes i és per

això que moltes vegades acudeix a la drogadicció, a l'alcoholisme o a una altra adicció. Pot ser també que es converteixi en un agressor, en un violador o en un lladre.

5. Línies de sortida.

- Promoure un bon aprenentatge de valors des de l'escola, la família, la societat, etc.
- Deixar de comercialitzar amb la violència a partir dels mitjans de comunicació.
- Transmetre relacions d'afecte sinceres i estables cap als infants.
- Ésser bons models per als infants.
- Tenir cura dels càstigs que s'imposen als infants: l'excessiva duresa crea comportaments agressius.
- Establir normes de disciplina coherents, consistents i universals per a tots els membres de la família.

Violencia: Su Objetivo los Niños

Montse Castillo

Berta Calvo

Verónica Bello

Rosa M^a Carneros

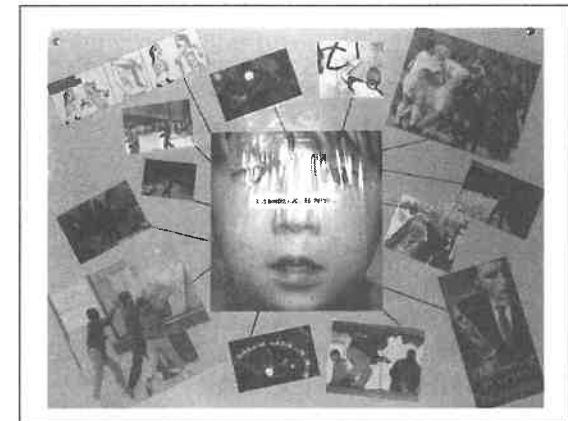
Elena Franco

Introducción

Partiendo de que el ser humano es agresivo, por lo tanto violento, por naturaleza en las siguientes páginas hemos procedido a analizar las distintas influencias de violencia que recibe el niño a lo largo de su vida.

En este trabajo indicamos estas diferentes influencias como pueden ser: los medios de comunicación, ya sean audiovisuales, como la televisión, o bien escritos, como la prensa. También a través de los juegos violentos, cómics, videojuegos. Pero no debemos olvidar que hay violencia incluso en los sitios o en las situaciones que menos se espera, como puede ser en la escuela o dentro de la propia familia y amigos.

Para reflejar esto hemos realizado un póster con distintas imágenes de las diferentes influencias que recibe el niño desde que nace hasta que muere. Partiendo de la idea que los niños de hoy son nuestro futuro de mañana, y por lo tanto debemos tener muy en cuenta todas estas fuentes inspiradoras de violencia.



Por este motivo nos hemos centrado en los niños ya que desde nuestro punto de vista la agresividad es algo que todos llevamos dentro, por eso todos podemos llegar a ser violentos, sobre todo si desde que somos niños y a lo largo de toda nuestra vida recibimos estímulos externos que potencien los comportamientos violentos.

El trabajo está estructurado por temas y éstos están divididos en diferentes puntos (ver la estructura de una forma más específica en el índice). Cada tema es una de las influencias que recibe el niño. Cada uno de ellos consta de una introducción, una base teórica y una conclusión. Al final del trabajo hemos decidido hacer un anexo con tal de reflejar parte de la información encontrada a través de Internet, prensa, etc.

Se ha desarrollado un amplio trabajo de recogida de información pero por motivos de espacio, sólo presentaremos las conclusiones a las que hemos llegado tras analizar los siguientes temas:

Amigos:

- Introducción: la influencia de los amigos.
- Amigos: grupos, figuras e influencias.
- Grupos juveniles y violencia.
- Las masas y la violencia.
- Conclusiones.

Escuela:

- Introducción.
- Violencia escolar.
- Abusos sexuales en guarderías.
- Conclusiones.

Juegos:

- Introducción.
- Los juegos violentos.
- Polémica por juegos violentos en internet.
- El país 29 / 4 / 99
- Videojuegos violentos.
- Libertad de juego.
- Conclusiones.

Familia:

- Introducción.
- Familia: maltrato infantil:
- Visión histórica del maltrato infantil.
- Definición de maltrato infantil.
- Causas del maltrato infantil.
- Consecuencias del maltrato.

- Conclusiones.

Medios de comunicación:

- Introducción.
- Televisión y violencia:
- ¿la violencia se aprende?
- Violencia televisiva y violencia real.
- Teoría de Huesmann.
- Teoría de Donnerstein.
- Ejemplo de un caso real.
- Sobre biología y violencia.
- Violencia, medios de comunicación y niños y jóvenes:
- ¿cómo ven la televisión los niños?
- ¿qué es lo que la televisión emite para los niños?
- Conclusiones.

Conclusión final.

Anexos:

- Ley de garantías de los derechos de la infancia y la adolescencia en la comunidad de Madrid.

Artículos:

- Sociedad: profesores contra alumnos.
- Sociedad: lección de fabricación de bobas caseras.
- Despiden a dos maestras a las que acusan de abuso sexual.

Conclusiones generales

Después de realizar este interesante trabajo, nos hemos encontrado con que muchas de las expectativas que teníamos respecto a la violencia que reciben los niños, tenían un nivel más bajo del que realmente es, con esto y por lo observado en el trabajo creemos que es una sensación que se puede generalizar al resto de la sociedad. Es decir, todos somos conscientes de que los niños reciben muchas influencias que les pueden resultar nocivas, pero después de realizar el estudio nos hemos encontrado en que éstas son muchas más perjudiciales de lo que nos imaginábamos, pero los efectos de las dichas se están empezando a hacer oír, pero será sin duda en el futuro cuando recojamos los frutos de esta maltrecha cosecha.

Esta es nuestra impresión más global, pero para describirla con más rigurosidad consideramos más oportuno profundizar en cada uno de los ámbitos tratados, intentando no caer en la reiteración de las conclusiones explícitas de cada sector.

En lo referente a las amistades, el aspecto que más nos ha llamado la atención ha sido el que actualmente muchas personas creen que los adolescentes de hoy son mucho más violentos,

alejándose de la realidad, sin tener en cuenta que la sociedad ha cambiado sustancialmente tanto en la educación como en la forma de relacionarse los jóvenes. Evidentemente la influencia de los amigos es muy importante pero hay que tener en cuenta que en la sociedad de hoy los adolescentes disponen de un mayor número de posibilidades como son, las discotecas, los bares, el poder adquisitivo, ... la sociedad en general que influyen a la hora de actuar.

Lo que también nos hemos encontrado en el tema de las amistades, es que éstas son mucho más importantes en la adolescencia que no en la infancia, cosa que desconocíamos.

En lo referente a la escuela, lo que más nos ha llamado la atención es que actualmente la escuela aún es uno de los escenarios donde se produce más violencia hacia los menores. Los profesores recurren a ella para imponerse debido a la falta de motivación e interés que muestran los alumnos. Estos, son objeto de diferentes agresiones tanto físicas como psicológicas. Pero lo que más nos ha impactado es el abuso sexual que reciben los niños pequeños en las guarderías. Se aprovechan de su condición de indefensos para abusar de ellos e incluso son amenazados de muerte si rebelan lo sucedido.

Contrariamente, la violencia escolar esta sufriendo un cambio de papeles, los profesores pasan a ser los agredidos y los alumnos pasan a ser los agresores. Este hecho provoca que la violencia escolar este lejos de desaparecer, ya que esta aumentado estrepitosamente por parte de los propios alumnos.

Otro ámbito tratado ha sido el de los juegos. En este sentido la impresión que nos hemos llevado ha sido un poco contradictoria respecto a lo que pensábamos en un principio y con la información que nos hemos encontrado. En un principio creíamos que los juegos violentos son perjudiciales para el desarrollo del niño y que por ello el que no

existieran o algo más probable, que no se comercializaran, pero nos hemos encontrado con bastantes opiniones que defienden la comercialización de los juegos violentos, eso sí, cumpliendo unas condiciones que a nuestro parecer son evidentes. Éstos últimos han explicado su postura con argumentos razonables, y los que están en contra de estos juegos también nos han explicado su parecer con hechos violentos que han ocurrido y que han sido noticia.

Después de ponernos en el lugar de unos y en el lugar de los

otros, hemos concluido en que los dos tienen razón, pero nos hemos inclinado más hacia el lado que indica que la protección del niño está más por encima que no el disfrute de jugar con juegos de ese estilo; se nos plantea la idea de regular el consumo de estos juegos, pero, volviendo a la realidad nos encontraríamos que las barreras serían excesivas para unos y deficientes para los otros.

Otro de los temas que hemos tratado ha sido el de los maltratos infantiles, a través de la familia más cercana.

Al buscar información sobre este tema nos hemos dado cuenta de que hay muchos tipos de maltratos, ya sean psicológicos, físicos, por abandono, y un largo etc. Esto es algo que nos ha impactado mucho ya que, aunque sabíamos de la existencia de diferentes tipos de maltratos, nunca creíamos que podían llegar a existir tantos. Pero lo que nos ha impactado más ha sido el hecho de que todo esto ocurre dentro de la familia, y que para el niño debe ser muy traumático el pensar que esas personas que en teoría deberían cuidar de él no lo hacen. Por este motivo, consideramos que los maltratos infantiles tienen un problema añadido, ya que si no se actúa pronto sobre éstos, el niño puede llegar a creer que son normal y como normal hacerlos parte de su vida. Como consecuencia, en un futuro, podría ser ese mismo niño que de pequeño fue maltratado, un padre o madre maltratador/a.

Para terminar, el último ámbito que hemos tratado ha sido el de los medios de comunicación audiovisuales. Éramos conscientes de que la televisión y el cine pueden influir en el comportamiento y personalidad del niño y que puede tener consecuencias posteriores en su etapa adulta, pero no tanto. Sobre todo nos ha impactado muchísimo el caso de Javier Rosado, como reproduce un crimen ficticio en la realidad, inspirado en el protagonista de una película, y lo peor es que no se trata de un caso aislado, sino que hay multitud de casos similares a éste.

Pensábamos que un comportamiento así sólo podía ser realizado por una persona que presentase algún tipo de patología o una mente perturbada. Esto nos lleva a preguntarnos si una película o la televisión puede llegar a influir tanto en un tipo de caso así. La respuesta es afirmativa ya que nos han suministrado tanta violencia televisiva desde la infancia, que nos la hemos apropiado y lo vemos como algo normal. Hasta que en algunos casos extremos no sabemos diferenciar lo real de lo irreal.

Los diferentes estímulos que reciben los niños de los diversos ámbitos determinan mucho la personalidad de éste cuando llegue a adulto. Por este motivo consideramos que debemos tener muy en cuenta todos estos diferentes ámbitos, con lo cual lo que queremos decir es que se debe tener mucho cuidado con lo que hacemos, decimos, etc., a los niños en general, lo que les dejamos ver en la televisión, el trato que les damos o que por lo contrario no les damos, las relaciones entre ellos mismos y con la propia sociedad y un largo etc.

Bibliografía

- El tratamiento de la agresividad en los centros educativos: propuesta de acción tutorial.
- Cuadernos para la coeducación. - Instituto de ciencias de la educación.
- De jóvenes, bandas y tribus. - Carbs Feixa Ariel.
- El juego en la educación. - Paul Moor. Editorial Herder.
- El autoritarismo en la escuela. - Alberto Alberti, Giorgio Bini, Lucio Del Corna, Grabele Crianss Antoni. Editorial educación Fontanella, 1975.
- Malos tratos y abuso sexual infantil. - José Cantán Duarte y M^a Rosario Cortés Arboreda. Siglo veintiuno de España Editores, S.A. Psicología, 1997.
- Violencia, televisión y cine. - José Sanmartín, James S. Grisolia, Santiago Grisolia.
- Estudios sobre violencia, Ariel.
- Internet.

Els Prejudicis com a Causa de Violència

Maria Canet

Yolanda Gracia

Núria Olivella

Júdit Bagó

Jordi Rodríguez

Definició:

1-Acció de prejutjar.

- Prejutjar: jutjar per conjectura, per endavant, abans de tenir coneixement just o complet de la cosa.
- *PSIC/SOCIOLOGIA*. Actitud no raonada, mancada de provació, que es manifesta en formes d'antipatia o de simpatia envers individus, grups, races, nacionalitats, idees... *Enciclopèdia Catalana (Vol.18, pàg.316)*

2- Indici o opinió preconcebuts o adversió no raonada per alguna cosa. *Diccionari de la Llengua catalana. Institut d'estudis catalans.*

Característiques dels prejudicis:

Podríem destacar, a partir de la lectura del tercer capítol "Actitudes y prejuicios" del llibre *Psicología de los medios de comunicación* de H. Jürgen Kagemann i Gerd Wenninger, algunes de les principals característiques dels prejudicis:

- S'expliquen a partir de processos específics de l'elaboració de la informació cognitiva. Com a exemple podem posar la generalització o accentuació excessiva que es dona en el moment en què considerem les característiques d'un objecte concret com a comunes en tots els objectes de la seva categoria (per exemple, el considerar que tot individu de cultura gitana és analfabet o agressiu).
- Poden arribar a dirigir els processos cognitius de l'individu, és a dir, els prejudicis poden arribar a modificar la conducta del subjecte prejutjat i d'aquesta manera ser confirmats.
- S'adquireixen a partir d'experiències indirectes, a partir de la influència socialitzadora de l'entorn social (família, mitjans de comunicació...).
- Resistència als canvis, cal tenir en compte que els prejudicis són continuament reforçats pels individus del grup.
- Tenen com a principals funcions:

- reforçament de la identitat d'un grup davant grups de característiques diferents.
- justificació de les discriminacions i agressions envers les minories.

Tipus de prejudicis:

Pel que fa als diferents tipus de prejudicis podríem destacar cinc tipus, encara que és difícil la seva categorització:

- prejudicis racials: que es poden veure en actituds xenòfobes.
- prejudicis ideològics: que es poden veure reflectits en actituds negatives vers una persona amb una religió o ideologia diferent a la pròpia.
- prejudicis per raons de sexe: pot ser els prejudicis per raons de sexe que tenen més denúncia social són els que es troben en actituds de discriminació vers la dona.
- prejudicis per orientació sexual: reflectits en actituds de rebuig vers aquelles persones que tenen una orientació sexual diferent a la pròpia.
- prejudicis econòmics: prejudicis que en moltes ocasions són la causa de moltes actituds xenòfobes.

Què en pensem nosaltres dels prejudicis?

És poc corrent que els diaris o la televisió parlin dels prejudicis com a forma de violència de manera directa, tanmateix només cal que analitzem detingudament algunes notícies o simplement algunes expressions que utilitzem quotidianament o la nostra actitud en certs moments per averiguar que realment tenen un lloc destacat en la nostra vida i pensament. Qui és que no ha mirat malament algú perquè vestia de manera "rara"?; qui no ha sentit cert fastig per un captaire del carrer?. Els prejudicis són quelcom social. Coincidim en què es donen per la por al desconegut i, sobretot, per ignorància. Són un intent desesperat de salvar la pròpia identitat en un món cada cop més globalitzador, on prima el culte a la figura exterior, on el treball i el poder adquisitiu són els jutges de la cultura, el prestigi i la moral de qualsevol individu.

Els prejudicis com a forma de violència.

El prejudici porta a la discriminació i la discriminació és una forma de violència a la qual poques vegades es dona importància per la seva condició abstracte (per exemple: no hi ha "proves" materials de que l'amo d'un bar no hagi deixat entrar un immigrant al seu establiment). Tot i això discriminem continua

i diàriament per raons ideològiques, religioses, sexuals, racials... o simplement per divergència de gustos o opinions. El problema és que, molt sovint no se n'és conscient i, per tant, és difícil "controlar" certs prejudicis, la qual cosa requereix un mínim de reflexió, observació i empatia.

Cal que destaquem però, que el racisme o l'aversion als homosexuals o als subjectes de diferent religió tenen la seva arrel en aspectes com la incomprensió, la "intolerància" o la distància que podem tenir o posar en algú que simplement no ens agrada, per les raons que sigui.

Creiem que cal sensibilitzar i informar pel què fa el respecte a la diversitat i el canvi, conscienciar de la nostra condició d'iguals malgrat certes característiques que ens individualitzen, les quals són les que ens fan subjectes, que ens doten de personalitat i eviten que siguem "un ramat d'ovelles".

Però, a què es deuen els prejudicis?¹

Segons aquests autors el prejudici es dona precisament per assegurar la individualitat. És a dir, per buscar i assegurar la pròpia identitat s'utilitza el prejudici i l'hostilitat (com a eina de reafirmació es jutja a qui es creu "pitjor"). Voldríem incloure aquí una cita de E.Erikson que ens ha semblat interessant:

Todo lo que aún no ha alcanzado por sí mismo una identidad personal firme, se ve amenazado por un sentimiento de duda de sí mismo, por confusión acerca de quién es, una ansiedad perenne de que podría muy bien ser un "nadie" [...] Trata de callar este temor diciéndose a sí mismo: "al menos no soy un negro ni un judío, y esto, al menos, me hace algo por encima de un "nadie".²

Una segona causa podria ser la por a la dispersió de certa identitat molt arrelada, la qual cosa alimenta la intolerància i el prejudici. És probable que aquesta por vagi unida al dubte profund sobre la identitat ètnica, sexual, social o personal (qui sóc en realitat? on pertanyo?). El dubte provoca la incertesa i la confusió i fa la persona més vulnerable. La seva manera de defensar-se és jutjant algú que creu inferior. Això explicaria l'existència de bandes, sectes... que, tot i reforçar la pèrdua

1. Per desenvolupar aquest apartat ens hem basat en l'estudi de B.Bettelheim i M.Janowitz. *Cambio social i prejuicio*. Fondo de cultura Económica. Madrid, 1975.

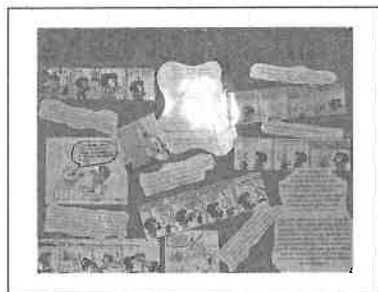
2. Erik.H.Erikson. "Identity and the Life Cycle" *Childhood and society*, N.Y, W.W Norton. 1950 en op.cit.

d'identitat individual, provoca la sobreidentificació del grup com a tal, la qual cosa causa una intolerància més radical als de fora.

El prejudici com a causant directe de la violència l'exemplifiquen, els autors, amb la pel·lícula *West Side Story*. En la pel·lícula la lluita entre bandes per un territori i la hostilitat entre ètnies són conseqüència d'una lluita per l'autorealització, la identitat personal (el prejudici és la lluita per ser algú però això implica lluitar contra quelcom de valor social). Si algú se sent insegur pot trobar certa identitat adherint-se a un grup que troba la seva justificació només en la lluita contra un altre grup.

Qui té prejudicis?

És corrent que s'associï la predisposició a prejutjar amb l'etapa de l'adolescència perquè és en aquesta quan es busca la identitat personal, una etapa de dubtes i confusions que fa més vulnerables els individus. Tanmateix no existeixen estudis concloents que relacionin, de manera directa i excloent, els prejudicis amb educació, personalitat, edat, posició socio-econòmica o inclinació política i en canvi s'ha comprovat que estan vinculats significativament amb la inseguretat personal, la privació subjectiva, l'ansietat i l'hostilitat d'entre altres raons.



Conclusió

Per tant, hem vist que els prejudicis tenen una doble vessant: d'una banda són un mitjà per assegurar un dèbil sentit d'identitat, i, de l'altra, com a defensa contra la pèrdua d'identitat o dispersió d'aquesta. El que cal destacar és que forma part de la nostra quotidianitat formular prejudicis i que alguns d'ells poden ser causants de violència. Caldria, doncs, aprendre a canalitzar la nostra por, angoixa o sentiment hostil de manera que no fereixi (física ni psicològicament) a cap ésser del nostre entorn.

Cuando el Trabajo Resulta Peligroso

Maite Bracamonte Sánchez

M^a Gloria Fontán Casas

Mercè Garriga Joaús

Roser Moreno Duaigües

Noelia Penella Amado

La violencia en el puesto de trabajo - física o psicológica - ha alcanzado dimensiones mundiales, rebasando fronteras, entornos de trabajo y grupos profesionales. En un reciente informe de la OIT se afirma que algunos lugares de trabajo y profesiones se han hecho «de alto riesgo» y que las mujeres son especialmente vulnerables. En el informe se resalta este creciente problema global y se establecen pautas para que los responsables de la adopción de políticas promuevan el diálogo, tácticas e iniciativas capaces de prevenir la violencia y erradicarla en el corto plazo del lugar de trabajo.

La violencia en sus múltiples formas de expresión - sutil, psicológica o abiertamente física - parece constituir un creciente motivo de preocupación en los lugares de trabajo de todo el mundo.

Estas son algunas de las tesis formulada en un nuevo informe de la OIT titulado *Violence at Work*. El informe de 156 páginas, recién publicado por la Oficina Internacional del Trabajo, constituye el mayor estudio realizado en todo el mundo sobre la violencia en el lugar de trabajo.

El informe pone de manifiesto que los estallidos de violencia producidos en los lugares de trabajo de todo el mundo apuntan a una creciente mundialización del problema, que trasciende fronteras nacionales, entornos laborales y grupos profesionales. Algunos lugares de trabajo y profesiones, caracterizados por el trabajo nocturno o solitario, entrañan, cada vez en mayor medida, un nivel de riesgo superior al de otros. Las mujeres constituyen un grupo especialmente afectado, dado que se concentran en buena medida en las profesiones de mayor riesgo, como profesoras, enfermeras, trabajadoras sociales y empleadas de banca y del comercio.

El objeto del informe consiste en aportar información y análisis que permitan a los responsables de la formulación de la

política de los organismos públicos, organizaciones empresariales y sindicales, profesionales de la salud y seguridad, directores de personal, instructores y trabajadores, promover el diálogo y la adopción de políticas e iniciativas tendentes a prevenir la violencia y erradicarla a corto plazo del lugar de trabajo.

Ejemplos de comportamientos violentos en el lugar de trabajo

- homicidio
- violación
- atracó
- palizas
- agresiones físicas
- patadas
- mordiscos
- puñetazos
- esputos
- arañazos
- pinchazos, pellizcos y actos análogos
- acoso,
- en su modalidad sexual y racista
- coacciones
- acoso psicológico
- victimización
- intimidación
- amenazas
- ostracismo
- mensajes ofensivos
- actitudes agresivas
- gestos de rudeza en el uso del equipo
- y las herramientas de trabajo
- comportamiento hostil
- lenguaje soez
- gritos
- apodos
- indirectas
- silencio despreciativo

Violencia psicológica

No toda la violencia es física. En años recientes se han evidenciado los efectos nocivos de la violencia psicológica, carente de componente físico y que comprende las coacciones y el acoso psicológico.

Las coacciones constituyen una de las modalidades de violencia en el lugar de trabajo cuya frecuencia va en aumento. Se caracteriza por un comportamiento agresivo, que se concreta en actos crueles, vindicativos, insidiosos o humillantes, tendentes a debilitar a las personas o grupos de empleados por el procedimiento de hacer difícil la vida de quienes pueden hacer mejor el trabajo del despota, chillando al personal para que haga las cosas, insistiendo en que sus criterios son los válidos, declinando delegar funciones porque cree que no se puede fiar de nadie y zahiriendo a los demás con críticas constantes o despojándolos de sus responsabilidades por ser demasiado competentes.

Investigaciones llevadas a cabo, por ejemplo, en el Reino Unido, han demostrado que el 53 por ciento de los trabajadores ha sido víctima de coacciones en el trabajo, y que el 78 por ciento ha sido testigo de este tipo de comportamiento, que puede afectar seriamente a quienes lo padecen.

El acoso psicológico constituye un problema creciente en países como Australia, Austria, Dinamarca, Alemania, Suecia, el Reino Unido y los Estados Unidos. Este comportamiento consiste en «acosar» al empleado victimizado, sometiénolo a presiones psicológicas. El «acoso» puede consistir en una reiteración de observaciones y críticas destructivas; en aislar a la persona del entorno social y en difundir rumores o información falsa.

Trabajar sólo y a riesgo propio

La automatización, subcontratación, teletrabajo, trabajo en red y el «nuevo» trabajo por cuenta propia: todos estos procesos contribuyen a incrementar el número de personas que trabajan solas en todo el mundo. Aunque el trabajo en solitario no es intrínsecamente más peligroso que otras formas de empleo, sí que produce situaciones especiales.

Las personas que trabajan solas en pequeños talleres, estaciones de servicio y quioscos suelen considerarse blancos «fáciles» de los agresores. En Estados Unidos, los trabajadores de las estaciones de servicio figuran en cuarto lugar entre los más expuestos a la muerte violenta. Por su parte, los trabajadores de limpieza, mantenimiento y reparación, y otras categorías de empleados que trabajan fuera de las horas habituales, corren un riesgo especialmente grave de sufrir agresiones físicas y

sexuales. En muchos lugares, los taxistas figuran entre los trabajadores «solitarios» más expuestos a los actos de violencia. En efecto, las horas nocturnas son las de mayor peligro para los conductores y, al igual que ocurre en otras ocupaciones, la intoxicación de los clientes parece ser causa del desencadenamiento de la violencia.

Causas y costes de la violencia en el lugar de trabajo

Las crónicas periodísticas de los actos de violencia en el lugar de trabajo suelen dar cuenta de actos de personas enrabietadas, agraviadas, irritadas o frustradas por algún motivo - personal o profesional - o que se encuentran bajo la influencia del alcohol o las drogas.

Con independencia de que los medios suelen reflejar esa percepción, el informe subraya que un análisis «interactivo» de los factores de riesgo, tanto sociales, como individuales, constituye un método más riguroso de examen de la violencia en el lugar de trabajo. Los estudios citados en el informe indican que la violencia en el lugar de trabajo suele provenir de una combinación de causas, que comprenden, tanto el comportamiento individual, como el entorno y las condiciones de trabajo, la interacción entre los compañeros, entre clientes o usuarios y trabajadores, y entre directivos y subordinados.

Según el informe, la violencia erosiona a corto y, a veces, también a largo plazo, la organización y el entorno general de trabajo. Sobre las empresa recaen los costes directos del tiempo de trabajo perdido y del reforzamiento de las medidas de seguridad. Los costes indirectos comprenden la reducción de la eficiencia y la productividad, la disminución de la calidad del producto, el deterioro de la imagen de la empresa y la reducción de su clientela.

Abordar ya la violencia en el centro de trabajo

El informe señala que cada vez se reconoce más el hecho de que es preciso afrontar la violencia con criterios amplios. En lugar de buscar una solución universal para todos los problemas y situaciones, se debe analizar el amplio espectro causal de la violencia y adoptar una gama de estrategias de intervención. Con demasiada frecuencia, la respuesta a la violencia en el lugar de trabajo es limitada, episódica e inconcreta.

«La violencia en el trabajo quiebra la funcionalidad del lugar

de trabajo, y cualquier acción que se adopte contra ella se inserta en el desarrollo organizativo de una buena empresa».

Según el Sr. Di Martino, «se observa una conciencia creciente de que la violencia en el lugar de trabajo no es un fenómeno episódico e individual, sino un problema enraizado en factores más amplios, de orden social, económico, organizativo y cultural. La violencia en el trabajo quiebra la funcionalidad del lugar de trabajo, y cualquier acción que se adopte contra ella se inserta en el desarrollo organizativo de una buena empresa.»

Algunas actuaciones prontas que pueden producir resultados más permanentes, son:

- Difundir información sobre ejemplos positivos de las medidas legislativas, pautas y actuaciones innovadoras en este área, de forma que de pie a otras iniciativas antiviolencia.
- Fomentar los programas antiviolencia, particularmente a nivel de empresa, dirigidos específicamente a combatir la violencia en el trabajo.
- Ayudar a gobiernos, organizaciones empresariales y de trabajadores a desarrollar políticas eficaces contra la violencia en el trabajo.
- Ayudar a elaborar programas de formación para directivos, trabajadores y funcionarios públicos que tienen que hacer frente o se exponen a la violencia en el trabajo.
- Ayudar a elaborar procedimientos que animen a informar sobre casos de violencia en el trabajo.
- Ayudar a coordinar diferentes iniciativas antiviolencia a diferentes niveles para convertirlas en planes y estrategias organizados.

La violencia, país por país: un equívoco juego de números

Una encuesta realizada en 1996 por la Unión Europea sobre una muestra de 15.800 entrevistados de los 15 países miembros puso de relieve que el 4 por ciento de los trabajadores (6 millones) había sido víctima de actos de violencia física el año anterior; el 2 por ciento (3 millones de trabajadores) de acoso sexual; y el 8 por ciento (12 millones de trabajadores) de intimidación y coacción.

Datos realmente impresionantes. Sin embargo, resulta difícil la comparación de datos internacionales. Ciertamente, las estadísticas oficiales de los homicidios, agresiones físicas y sexuales, y episodios de acoso sexual y de violencia psicológica ocurridos en el lugar de trabajo varían considerablemente y son, con frecuencia, inadecuados o inexistentes.

A continuación se relatan algunos casos de violencia en el trabajo citados en el informe.

Estados Unidos

En este país, casi un millar de personas pierden la vida en su puesto de trabajo todos los años, habiéndose convertido el homicidio en el lugar de trabajo en la primera causa de muerte violenta entre las mujeres y la segunda para los hombres.

En Estados Unidos, la violencia en el lugar de trabajo se concentra en ciertas profesiones, siendo los taxistas los que sufren el mayor riesgo de homicidios. El comercio minorista y el sector servicios contabilizan más de la mitad de los homicidios en el lugar de trabajo y el 85 por ciento de las agresiones no mortales.

Japón

La severa recesión económica ha llevado a las grandes empresas a reducir sus plantillas y a la quiebra de las arraigadas expectativas de continuar en el puesto de trabajo durante toda la vida laboral del empleado. La pérdida de esta seguridad en el empleo vitalicio ha ido acompañada de acusaciones de coacción contra los trabajadores no manuales. Muchos se quejaban de sufrir estrés, y no pocos solicitaban tratamiento psicológico urgente. Algunos eran familiares de trabajadores que se habían suicidado o lo habían intentado.

Alemania

Según una amplia encuesta realizada en Alemania en 1991 por el Instituto Federal de Salud y Seguridad en el Trabajo, el 93 por ciento de las mujeres preguntadas había sufrido acoso sexual en el trabajo durante su vida activa.

Filipinas

La emigración laboral es, desde hace mucho tiempo, un elemento importante del mercado de trabajo filipino. Según información recogida en ese país, más de la mitad de los trabajadores filipinos contratados en el extranjero son mujeres, muchas de las cuales se dedican al servicio doméstico o trabajan en el sector del ocio. Los estudios realizados demuestran que estas trabajadoras son víctimas de actos de violencia en el trabajo con una frecuencia desproporcionada. Según el informe, «muchas de las trabajadoras afectadas manifiestan haber sufrido malos tratos, expresión genérica que comprende palizas, tirones de pelo, golpes en las manos con instrumentos contundentes, quemaduras

en el cuerpo, golpes en la cabeza contra la pared y vertido de líquidos tóxicos y químicamente peligrosos. Los empleadores suelen retener el pasaporte del trabajador como medio de garantizar su sumisión.»



Violencia en las Aulas

Silvia Buil Úbeda

M^aVega Campos Sánchez

Susana Domínguez Fresno

Roger Izquierdo Juando

Sonia López Santín

Alba Villanueva Beltrán

Introducción

El fenómeno de la violencia en los centros educativos ha adquirido, desde los años setenta, una magnitud apreciable en países como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido. En nuestro país, parece ser que su incidencia es menor pero empiezan a detectarse, cada vez más, manifestaciones preocupantes.

La realidad es muy compleja porque en ella se cruzan factores muy diversos, la investigación y el análisis sobre el fenómeno son aún muy precarios y las respuestas educativas son igualmente distintas. No se puede afirmar que exista un buen paradigma conceptual desde el cual interpretar, en toda su dimensión, la naturaleza psicológica y social del problema.

Es cierto que este tema cruza a toda nuestra sociedad, pero se expresa con particular crudeza en los sectores más pobres. Una de las causas de esta violencia es el propio sistema económico, social y político que frustra a la juventud. No se está sólo teorizando, son las reflexiones que los estudiantes hacen entorno al tema.

La violencia no se genera tan solo dentro de la escuela. No están allí sus causales principales. Si bien es un fenómeno reciente, crece año a año y es hora de tomar medidas concretas con la participación activa de todos los actores involucrados.

En definitiva, para trabajar el tema de la violencia en los jóvenes la escuela tiene un papel importante y en la medida que se generen condiciones adecuadas los maestros están preparados para afrontar el tema, pero teniendo en cuenta que este trabajo no debe ser exclusivo de las escuelas ya que hay más factores implicados.

Terminología

Violencia: En primer lugar, J. Galtung (1985) define la VIOLENCIA como algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana explicando que las personas sufran realizaciones afectivas, somáticas y mentales, (...) por debajo de sus realizaciones potenciales. Así mismo, Jordi Planella (1998) la considera como aquella situación o situaciones en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación en la cual una o más de una de las personas afectadas sale perjudicada, siendo agredida física o psicológicamente.

Conflicto: Este concepto aparece generalmente cargado con una valoración negativa, debido a que se confunde conflicto con violencia, es decir, con su patología. Un conflicto puede resolverse también de forma no-violenta. De esta manera, más que eliminar el conflicto, de lo que se trata es de saber regularlo creativamente y constructivamente de forma no-violenta, ya que es una energía y una oportunidad para el cambio.

Agresividad: Término abordado por distintas teorías psicológicas que no se ponen de acuerdo en una definición consensuada, pero para poder generalizar, diremos que está definida en cuanto a su fin de lesionar a otro organismo o al propio pero es necesario añadir a lo anterior la necesaria intención de producir daño, destruir, contrariar o humillar. Pero no podemos dejar de hacer referencia a la diferencia entre agresividad y agresión, el término agresión debería utilizarse para designar un acto en sí, un acto palpable y efectivo. La agresividad, sin embargo, es el término empleado para designar la tendencia o disposición inicial que dio lugar a la posterior agresión.

Datos estadísticos

- El problema de la violencia escolar está presente en todos los centros de Secundaria, y en mayor o menor medida afecta al 30% de los alumnos. Aunque las agresiones son las más frecuentes, las amenazas e intimidaciones alcanzan el 8% de los casos y las agresiones físicas el 5%, mientras que el acoso sexual no llega al 2% y las amenazas con armas se sitúan en torno al 1%.
- Entre los 12 y los 14 años, el 27% asegura que sufre agresiones de forma frecuente; el 60% ciento, algunas veces, y el 18% se declara al margen.
- El patio de la escuela es el lugar donde se produce el 48% de las

agresiones y en edades más avanzadas las agresiones son fuera del colegio.

- 7.594 de los agresores son chicos y 804 chicas, todos ellos menores de 16 años.
- En los tres últimos años se ha interpuesto sanciones sin expediente disciplinario en 207 centros y en 161 centros se ha impuesto alguna sanción previa incoación de expediente. En 19 centros ha intervenido el juzgado.
- Los niños entre 4 y 9 años prefieren, como programa de televisión, dibujos animados violentos.
- Una mayoría significativa de las opiniones acepta que existe algún tipo de violencia en nuestros colegios e institutos (78'95%), si bien un 6'67% tan sólo admite que ésta revisa una cierta gravedad, y la totalidad está de acuerdo en opinar que está muy lejos de la violencia en otros países occidentales. Para el 55'33% y un 40% de los alumnos opinan que interrumpir las clases supone una forma más de violencia que soportan profesores y alumnos en los centros.
- Entre los que no admiten la existencia de violencia hay una clara mayoría de alumnos (75 %) sobre profesores (el restante 25%)
- Un significativo 20% responsabiliza la violencia escolar a la actitud excesivamente permisiva y poco implicada de los padres, y un 12% a la actitud docente.; un 16% se le adjudica a los adultos en general; otro 8% opina que los medios de comunicación social, sobre todo la televisión influye en las actitudes antisociales y violentas al ser edades influenciables i proclives a adoptar .
- Un 77'78% apunta la necesidad de una mayor implicación de los adultos como propuesta de solución.

Causas

Considerando que la manifestación de la violencia puede llegar a aprenderse, y que por ello la educación puede ser un elemento compensador y un instrumento indispensable para erradicar las relaciones violentas, se hace necesario conocer las causas que originan dichas situaciones.

- Falta de autoestima
- Cambio en las estructuras familiares = pérdida de autoridad por parte de los padres y falta de espacio y tiempo en la relación-diálogo entre padres e hijos.
- Dificultades sociales económicas y personales de los padres.
- Influencia masiva de información violenta por parte de los medios de comunicación.
- Masificación de las escuelas.
- Reproducción de modelos violentos de compañeros más grandes.
- Visión de la escuela como un espacio de contención.

- Falta de estructuras legales en relación a la violencia adolescente.
- Falta de adaptación de la escuela a la multiculturalidad.
- Crisis de valores de la sociedad.
- Mayor consumo de drogas entre los jóvenes.
- Crisis de autoridad de los maestros.

Campañas y programas educativos.

a) convivir es vivir

Es una campaña centrada sobre todo en la formación de profesores, profesionales del ámbito educativo y padres/madres de los alumnos.

b) programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes.

Tiene como objetivos adaptar la intervención a las características evolutivas de la adolescencia, reducir condiciones de riesgo y desarrollar condiciones protectoras, fomentar los derechos humanos, favorecer una identidad basada en la tolerancia y el rechazo a la violencia y enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la violencia y a la intolerancia.

c) intervención educativa contra la violencia en el ámbito escolar.

La campaña tiene como objetivos generales ser instrumento para iniciar la intervención contra la violencia escolar desde la realidad concreta de cada centro y ser vehículo para la sensibilización del profesorado en este tema.

d) campaña escolar contra la violencia, la explotación y el racismo.

Su principal objetivo es sensibilizar sobre las diversas formas de explotación, violencia y xenofobia que padecen millones de personas en el mundo.

e) contra la violencia ... Cultura.

Se busca el fomento de la lectura y la reflexión sobre temas como el terrorismo, el maltrato infantil y las agresiones de las tribus urbanas y cómo actuar.

f) programa educativo de prevención del maltrato entre compañeros.

Consiste en una campaña de sensibilización dirigida a la sociedad en general para que se informe y sea consciente de la importancia de detener el abuso entre escolares.

g) educación para la convivencia

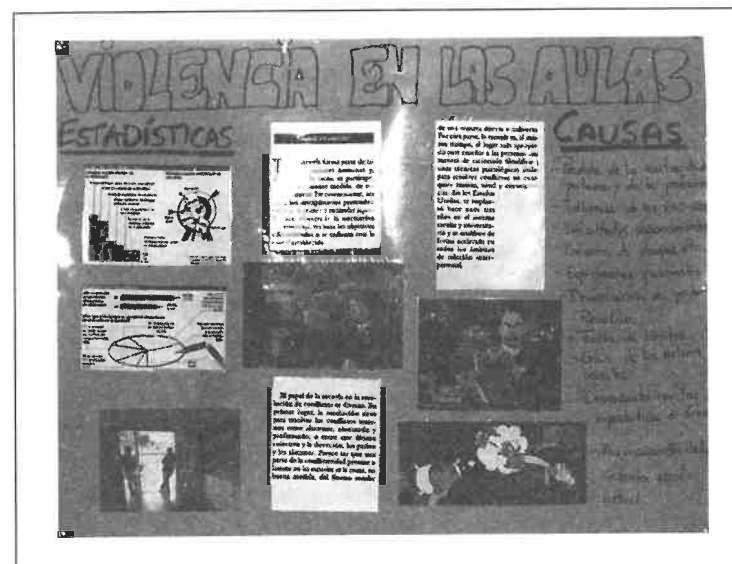
Tiene como objetivos generales intervenir en colectivos marginados, a fin de conseguir unos niveles de integración óptimos, transformando sus condiciones de vida a partir de su propia realidad, generar un marco de prevención y participación de los menores y jóvenes como medio de abordar el problema de los comportamientos inadaptados.

h) programa de educación social y afectiva en el aula

Pretende la potenciación de contextos educativos formales y creación de entornos que permitan experimentar relaciones interpersonales seguras para prevenir y remediar la aparición de la violencia en la sociedad.

i) programa para trabajar la tolerancia y el respeto a la diversidad en educación secundaria obligatoria

Se pretende aportar una metodología para trabajar la tolerancia en el aula a través de una guía didáctica para el profesor y un



cuaderno de trabajo para el desarrollo de la unidad con los alumnos.

Conclusiones

Después de haber realizado este pequeño estudio sobre la violencia en las aulas, nos ha sido difícil llegar a una serie de conclusiones consensuadas por el grupo. A pesar de ello, creemos importante resaltar algunos aspectos sobre el tema:

- Los actos violentos están sujetos a un gran sistema de relaciones interpersonales donde las emociones, los sentimientos y los aspectos cognitivos están presentes y configuran parte del ámbito educativo. Asimismo están ligados a las situaciones familiares de cada alumno/alumna y al ámbito social de la escuela.
- Se observa un cambio en determinados patrones y conductas de los jóvenes; hay prácticas sociales, culturales y lingüísticas, globalizadas, la mayoría de ellas importadas vía TV. Este no es sólo un problema de Seguridad Ciudadana, sino de carácter sociocultural. La solución no requiere un estado policial en las escuelas. Más vigilancia es menos libertad y los jóvenes reaccionan ante esto con mayores grados de violencia.
- El problema parece comenzar cuando se aborda la resolución del conflicto a través del ejercicio de la autoridad, del castigo, etc. provocando un clima de tensión en el aula que el profesorado no es capaz de resolver, y queda la cuestión sumergida en el currículo oculto de las relaciones interpersonales y en el clima del centro que lo sustenta.
- Un aspecto sobre el que hay consenso es la forma de abordar el problema, desde una posición de análisis e investigación sobre el tema de la violencia y la agresividad y sobre el propio marco escolar y sus características para poder llegar al desarrollo de programas de intervención y prevención aplicables a la realidad educativa. Es decir, reflexión teórica e investigación empírica.

Bibliografía.

- José Melero Martín, *conflictividad y violencia en los centros escolares*. Siglo XXI, Madrid, 1993
- D. Olweus, *conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata, 1998.
- Cerezo, F. (coord.), *Conductas agresivas en la edad escolar*. Ed. Pirámide, Madrid. (1998).

La Violència Contra les Dones

Javier Alonso

Marta Martínez

Silvia Pérez

Franciana Saez

Esther Sorribas

Mireia Zambrano

Introducció general

La violència domèstica és un problema complex en el que influeixen diversos factors que la generen, la mantenen i la reproduïen. Aquests són: el desconeixement, especialment de les dones, dels drets i obligacions i els mecanismes legals que estableixen la seva vigència i garantia; la reproducció de trets culturals que mantenen en situació de subordinació a les dones; l'ineficàcia i desinterès de les instàncies legals i judicials per a resoldre les demandes; els problemes entre les instàncies policial i judicial que obstaculitzen les denúncies i el seu seguiment; l'incompliment de la legislació i l'absència de mecanismes i institucions de protecció a les víctimes; l'acceptació social de les formes que assumeix l'autoritat i l'exercici de poder dels homes per a controlar i mantenir la subordinació de les dones i la impunitat dels actes delictius que succeeixen en els espais privats i íntims.

La violència contra les dones és una expressió de la relació de desigualtat entre homes i dones. És una violència basada en l'afirmació de la superioritat d'un sexe sobre l'altre. Afecta a tota l'organització de la nostra societat i, per tant, cal que analitzem aquests actes violents dins el context social en el que vivim.

En el procés de socialització mitjançant la família, l'entorn social més proper, les diferents institucions (educativa, jurídica, sanitària, política, etc.), els mitjans de comunicació, etc., es transmeten els valors que afavoreixen l'ús de la violència com un medi vàlid de manteniment del poder i de resolució de conflictes, i continuen reproduint-se quotidianament.

Una de les idees més exteses és la creença que la família és un àmbit privat i intocable. Aquesta idea ha fet que la violència es vegi disculpada en aquest àmbit. Davant els delictes que es realitzen a la família les persones callen i no internen per un fals

respecte a la intimitat. Però ningú té dret a posar en perill la integritat de les persones com tampoc de vulnerar els drets i les llibertats personals.

Encara és massa freqüent que les dones que pateixen maltractaments i s'atreveixen a traspassar la barrera del privat, es trobin a un entorn d'incomprensió que en comptes de donar recolzament, les fa responsables de la seva situació.

Pensem que, a més de la necessitat que existeixin centres d'atenció per a dones que pateixen maltractaments, cal donar un pas més enllà i cal buscar altres enfocaments que ajudin a prevenir aquesta mena de situacions.

És vital dirigir les actuacions a la base de la mateixa societat, contrarestant així els valors tradicionals, canviant la mentalitat social des del context més proper, el comunitari, i incidint en l'educació des de les escoles per a oferir un model alternatiu a la violència.

Per totes aquestes consideracions considerem que caldria dur a terme un projecte d'intervenció comunitària contra la violència domèstica que parteixi de tres objectius generals:

1. Abordar la problemàtica de la violència domèstica des de diferents enfocaments complementaris: sensibilització, intervenció comunitària i prevenció.

2. Fomentar la participació dels diferents recursos del territori en l'abordatge d'aquesta problemàtica

3. Potenciar la creació d'un punt d'informació sobre el tema de violència domèstica en els contextos d'intervenció.

Teorització ¹

S'entén per **violència domèstica** qualsevol acte d'agressió que tingui o pugui tenir com a resultat un dany o patiment físic, sexual o psicològic, incloent en les amenaces d'aquests actes, la coacció o la privació arbitrària de la llibertat, tant si es produeixen en la vida pública com en la privada, quan aquests actes són exercits per membres de la família o persona d'anàloga relació d'afectivitat.

Les **Característiques de la violència domèstica** són:

A) Els seus orígens es localitzen en l'estructura social i en el

¹ Extret de: <http://www.carm.es/cpre/dgjmt/violencia2.htm>

complex conjunt de valors, tradicions, costums, hàbits i creences que tenen a veure amb la desigualtat entre dones i homes.

B) Es desenvolupa en l'àmbit domèstic i privat, el que no permet el coneixement de la seva magnitud real, dificulta la seva prova i beneficia la seva impunitat.

C) La persona agressora té o ha tingut una relació d'afectivitat amb la víctima

D) Aquestes conductes suposen una pertorbació de les normals relacions de convivència, afectant no només a la víctima directa sinó també, a tot l'entorn familiar.

Factors de risc:

- Estructures familiars autoritàries i verticalistes
- Aprenentatge dels rols de gènere estereotipats
- Models de resolució violenta de conflictes en la família d'origen
- Absència de models socials que actuen com a reforçadors negatius de la violència
- Pautes culturals legitimades de la violència. Dissociació entre allò públic i privat (que provoquen aïllament social)
- Respostes institucionals i comunitàries inadequades quan ja s'han identificat els casos.

Els Tipus de violència són:

- **Física:** danys en el cos de la persona (bufetades, empentes, cops, pallisses, asfixies, cremades, pessigades, retencions...) podent ser el seu resultat fractures, ferides, contusions, hematomes i, incloent, la mort.
- **Psicològica:** actes o conductes de desvalorització, humiliació, atemorització, por, etc. (crits, vexacions, amenaces, coaccions, humiliacions, ridiculitzacions, desqualificacions, aïllament,...).
- **Sexual:** imposin d'una relació sexual contra la voluntat (agressió, abús, tocaments, inducció a la prostitució...)
- **Material i econòmica:** destrucció o privació del suport econòmic i/o propietat (abandó, rotures de mobles, vehicles i altres béns, impedir o dificultar el treball...)

Els Indicadors de conductes violentes són:

- Ignorar els sentiments
- Ridiculitzar o humiliar, tant en públic com en privat
- Criticar, insultar i cridar continuadament
- Intentar controlar les idees i anular les decisions de l'altre
- No permetre l'accés o la possessió de béns i propietats
- Aïllar, no permetre treballar ni relacionar-se amb les amistats i els familiars

- Tenir atacs de gelosia
- Amençar amb l'abandó o amb l'agressió
- Intimidar

Possibles reaccions de les víctimes de la violència domèstica:

A) Negar o amagar els actes violents: menteix sobre les lesions o les agressions per por, vergonya, etc.

B) Minimitzar la gravetat de la violència: es convenç a ella mateixa que les coses no estan tan malament

C) Culpabilitzar-se de l'agressió: generalment pensa com "jo actuava malament, tenia dret a pegar-me" o "jo ho vaig provocar"

D) Identificar-se amb la persona agressora: la persona agredida s'intenta adaptar a la situació com una estratègia de supervivència, el que dificulta particularment la separació i pot provocar diferents efectes psicològics- ràbia desplaçada (la persona agredida centra la seva ràbia cap a ella o cap a altres persones enlloc de fer-ho cap a la persona agressora), pèrdua de l'autoestima i valoració (es creu mereixedora de l'agressió), indefensió apresada (percepció que no es pot fer res per a prevenir que succeeixi esdeveniments negatius en el futur)-.

E) Efectes diversos: les víctimes de la violència domèstica acostumen a patir ansietat, depressió, dolences somàtiques, temors, stress, motivat a viure sota la constant amenaça de ser agredides, etc.

Fases de la violència:

• Fase de tensió:

Comencen els insults i les demostracions i els primers episodis de violència, però no de forma extrema.

Qualsevol circumstància o incident pot provocar la situació de violència (no tenir preparat el menjar, saludar a un amic, arribar una mica tard, arreglar-se,...)

• Fase d'agressió

Cada vegada són més freqüents els moments de tensió fins que finalment es produeixen els comportaments violents greus en forma d'agressions físiques, psíquiques i/o sexuals.

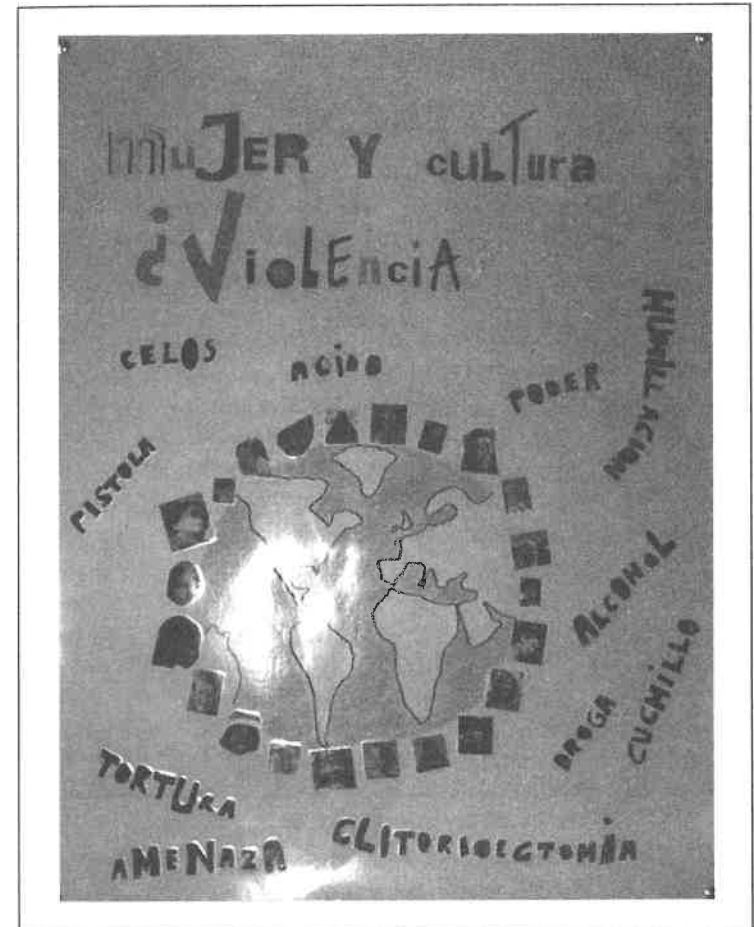
• Fase de conciliació o d'enpenediment:

Després de les primeres manifestacions de violència es sol prometre que no es tornarà a repetir. Frases com "mai et tornaré

a fer mal", "no volia fer-ho", "canviaré", "no ho he pogut controlar", són molt freqüents.

També es sol intentar transferir la culpa del conflicte a la víctima i negar la seva responsabilitat ("em vas provocar", "si no ho haguessis fet jo no t'hauria pegat"). Es solen alternar períodes d'afecte, de sentiments de major intimitat, amb períodes de violència, ira i agressivitat, continuant així el cicle.

No obstant, cada vegada seran més freqüents els moments de tensió i agressió, i menys els d'enpenediment.



La Fe con Sangre Entra

M^{ra} Soledad Blanco

Alberto Lopera

Atteneri Ojeda

Mónica Villarte

Marga Zambrano

Violencia y religión

En el póster «¿La fe con sangre entra?» hemos intentado reflejar la violencia que produce o puede producir la religión. Nos hemos centrado en la religión católica, ya que nos es más próxima y familiar al ser España un país donde la mayoría de sus habitantes son católicos. El título quiere incitar al espectador a la reflexión sobre la violencia y agresividad que hay alrededor de la religión, rompiendo el esquema habitual en el cual nunca se la caracteriza en estos términos.

Podríamos decir que el poster se divide en tres partes diferenciadas: el niño, la cruz, y el hombre que lleva la cruz a cuestas. En la primera parte aparece la fotografía de un niño, pensando en la figura infantil como un símbolo de inocencia y de influenciabilidad. Con esta imagen queremos reflejar el asombro y la no comprensión ante las imágenes y situaciones que está viendo y probablemente verá a lo largo de su vida en relación a la religión.

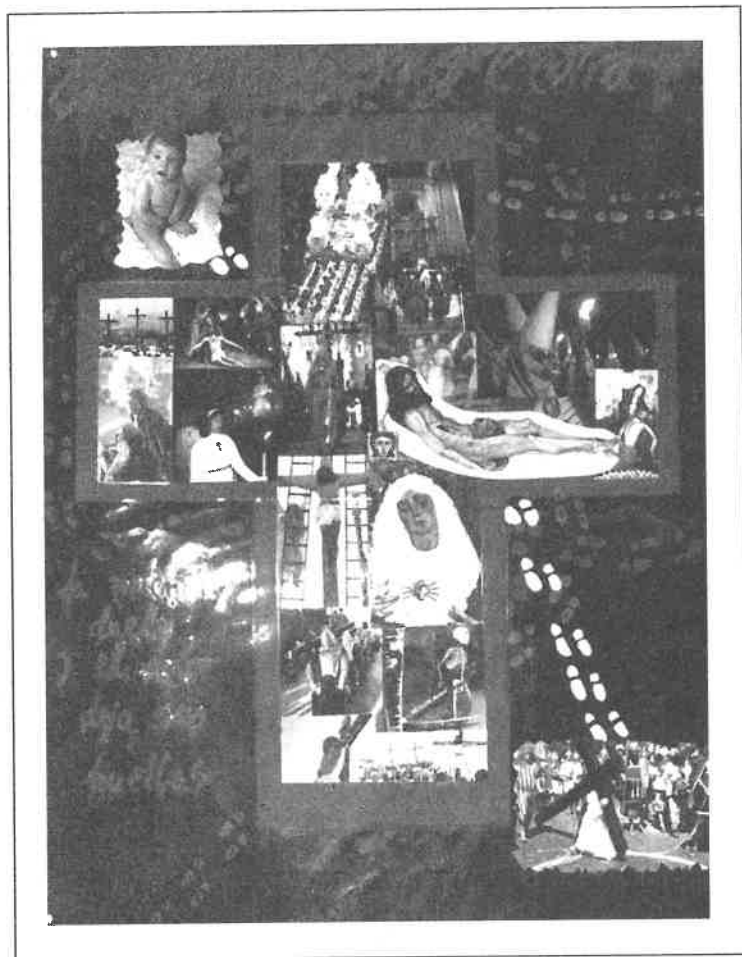
La segunda parte es lo que posiblemente el niño vivirá a lo largo de su existencia, dentro del contexto del cristianismo. Aquí aparece la imagen de la cruz, la cual está compuesta de ilustraciones que, desde nuestro punto de vista, son violentas y agresivas. La mayoría reflejan sufrimiento y dolor: escenas de procesiones, nazarenos descalzos, santos sufriendo, personas pidiendo clemencia y penitencia,... Para realizar esta parte del póster decidimos hacerlo en forma de collage para que el impacto de las imágenes fuera muy visual y significativo.

La última parte representa la agresividad hacia la propia persona, a la que puede llevar la fe dependiendo la educación recibida sobre la misma. Esto se puede apreciar en la fotografía de un hombre cumpliendo penitencia, va descalzo, con una cruz sobre sus espaldas y recibiendo latigazos.

En el póster también se observan unas huellas que salen desde

la imagen del niño en varias direcciones. Con esto, damos a entender los diferentes caminos que puede escoger el infante para vivir la religión. Algunos llevarán a la situación criticada y otros no; dependerá de la educación recibida y de los modelos en los que se apoye y observe en la trayectoria de su vida.

El encargado de traducir la religión es la Iglesia, y ésta ha elegido el camino del sufrimiento en la vida para poder alcanzar el paraíso después de muertos. Un ejemplo serían las frases que se encuentran dentro de las diferentes plegarias: «... ruega por nosotros pecadores...», o «... por mi culpa, por mi gran culpa...»,



acompañando a esta última frase unos golpecitos muy sutiles en el pecho. Así existen unos fieles que se sumergen en las reglas eclesiásticas de tal forma, que acaban restringiendo su conducta de ser humano en un miedo continuo al rechazo de San Pedro en las puertas del cielo. Hay casos extremos, en los que este sufrimiento pasa de ser psíquico a físico, y es cuando aparecen conductas violentas atentando contra la salud propia, para poder asemejarse a nuestro Señor Jesucristo. Así los fieles llegan a flagelarse, golpearse, magullarse,... para invocar el perdón de los pecados.

Con todo esto, podríamos decir que la operación sacrificial supone una cierta ignorancia. Los fieles no conocen y no deben conocer el papel desempeñado por la violencia. En esta ignorancia, la teología del sacrificio es evidentemente primordial. Se supone que es Dios quien reclama las víctimas; sólo él, en principio, se deleita con la humareda de los holocaustos; sólo él exige la carne amontonada en sus altares. Y para apaciguar su cólera, se multiplican los sacrificios. Las lecturas que no mencionan a esta divinidad permanecen prisioneras de una teología que transportan por entero a lo imaginario, pero que dejan intacta. Nos esforzamos en organizar una institución real en torno a una entidad puramente ilusoria; no hay que sorprenderse si la ilusión acaba por prevalecer, destruyendo poco a poco hasta los aspectos más concretos de esta institución.

Dependiendo de la edad del niño, y de su capacidad de reflexión, vivirá estos sacrificios de diferentes maneras. Teniendo en cuenta que un tipo de aprendizaje importante es el que se deriva de la observación, podemos deducir que es probable que de mayor emplee como castigo este tipo de aberraciones para encontrar el perdón.

Para concluir, diríamos que vivir una religión en sentido fanatista puede llevarnos a utilizar una violencia impropia a lo que promulgamos. Todo aquello que se dé en extremo podrá contradecir el verdadero sentido de lo que el cristianismo anuncia.

Reflexión

¿La fe con sangre entra?

Desde esta pregunta nos planteamos y buscamos respuestas a múltiples aspectos que encontramos o incluimos como violentos o agresivos dentro del ámbito de la religión. Nos planteamos si

es necesario sufrir, padecer, hasta incluso llegar a la muerte por el simple hecho de tener fe o creer en «algo», que ni siquiera sabemos si es o no tan cierto como a veces lo pintan.

En todas esas imágenes que dibujan una gran cruz, aparecen símbolos, elementos que reflejan la cara más amarga de la fe; lágrimas, dolor, sufrimiento, sangre... ¿Es necesario pasar por esto para tener fe en algo? ¿Es necesario sacrificar nuestras vidas mediante el sufrimiento, «creyendo» que con fe todo tiene una respuesta? ¿No podemos imaginar otro tipo de fe, en la que este dolor no exista, donde la gente pueda elegir un camino donde el sufrir por la fe, se traduzca en gozar por la fe? Quizás no entendemos esta manera de sentir la fe. Es bien seguro que mil maneras, formas o caminos hay de sentir la fe sin tener que llegar a castigar nuestra vida y acarrear un peso, una responsabilidad que nos ha «caído del cielo».

Sin llegar muy lejos, como se entiende que la imagen de una mujer llorando, con un hombre a sus pies desnudo, bañado en sangre, muerto, es un símbolo de fe, algo que debemos, o deben, adorar. ¡Mucho..! tendremos que saber o conocer sobre religión o fe cristiana, pues sin ningún o escasos conocimientos sobre la religión católica, dicha imagen es de lo más violenta, cruel, salvaje..., en fin; censurable. Es evidente que puede herir los sentimientos de cualquier persona que se pare a mirar y a reflexionar sobre descrita imagen. A pesar de estar consideradas muchas de estas imágenes como obras de arte, (pinturas, esculturas) con las cuales muchos de nosotros hemos crecido, no dejan de ser violentas o agresivas, no dejan de incidir e influir en muchos aspectos de nuestra sociedad, no dejan de dictar y condicionarnos con su «poder».

Estas imágenes, asustarían, o así lo creemos, a los más pequeños. Dudamos que hombres encapuchados, fuego, hombres crucificados sangrando, hombres flagelándose, imágenes de dolor, llantos que se oyen alrededor..., puedan entusiasmar a cualquiera. No somos los más pequeños y, también, así lo sentimos.

Otro aspecto que se plasma en la imagen (cruz), es a lo que unos llamarían devoción y, otros, como nosotros, fanatismo y descontrol que se vive en la religión católica. Multitud de gentes que arrastradas por la «¿fe?», lloran, sufren, se autocastigan y paralelamente castigan a los que están a su alrededor, haciendo que estos sufran por ellos, simplemente observando una acción

violenta. ¿Qué puede aportarnos el ver a un ser querido o no, autocastigándose, sufriendo, llorando, por algo que pretende traducirse en fe? ¿Esto es un buen ejemplo?

Quizás el mensaje del collage es un tanto abstracto ya que mezclamos sentimientos, hechos, actitudes, conductas..., que se entremezclan y dar lugar a hechos, sin duda violentos o agresivos. No obstante nuestra pretensión no es hacer creer a nadie que la religión o fe católica no conviene a nadie. Simplemente pretendemos plasmar la realidad agresiva o violenta que sin duda, también existe en la religión católica, y como muestra de ello ahí, quedan plasmadas algunas imágenes que de agradables tienen bien poco.

Bibliografía.

- René Girad, "La violencia y lo sagrado" ; Colección Argumentos ed. Anagrama; 1998 Barcelona.

El Maltrato Infantil

Núria Farran Prat
Yolanda Marco Sanz
Glòria Serrat Vinyes
Marta Torelló Ariño

1. Porque hemos escogido el tema del maltrato infantil.

Hemos pensado escoger el tema del maltrato infantil porque nos interesa el campo de la infancia, en concreto hemos tratado el maltrato físico.

Son muchas las cuestiones que nos han hecho tratar este tema, y una de ellas es que es lo que incita que una persona llegue a maltratar. Se nos hace difícil entender la postura del agresor, por ello hemos decidido dirigir el trabajo a la sociedad en general, para concienciarla.

1.1. Que pretendemos transmitir con el trabajo.

Este trabajo va dirigido a la sociedad en general y pretende transmitir:

- Una cultura colectiva contra el maltrato.
- Que el maltrato infantil es más común de lo que muchas veces se cree.
- Que se puede producir el maltrato en cualquier lugar, nivel cultural, situación, ámbito,...
- Que toda persona, como participe que es de la sociedad, tiene la responsabilidad moral y social, en la medida de lo posible, de favorecer y proteger el bienestar de los niños/as.

1.2. Nuestro mural.

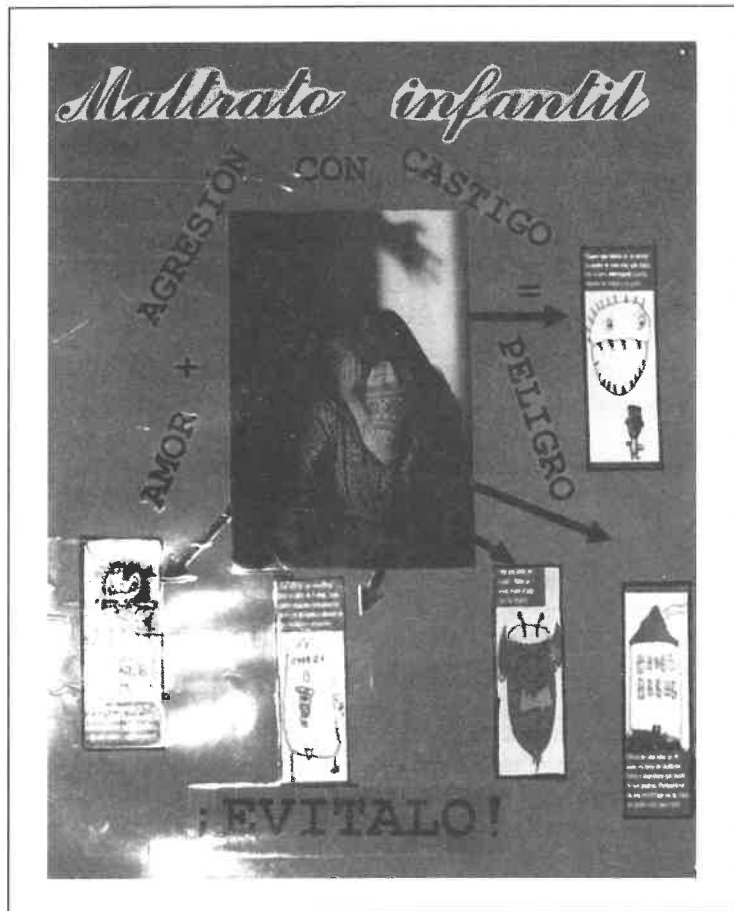
El título introduce nuestro trabajo y el tema que tratamos.

La frase: "*Amor + castigo con agresión = peligro*", resume perfectamente la idea de maltrato infantil y la expresión "*¡EVÍTALO!*" es la que hemos querido destacar más, al ser un mensaje corto, directo y contundente. Creemos que llama la atención suficiente para que provoque la necesidad de leer el mensaje.

La foto central de la niña, en posición de autoprotección y de miedo ante la mano amenazante, muestra una situación común de maltrato infantil. Dicha situación refleja el miedo de la víctima y el poder del agresor ante este.

Por último los dibujos, situados alrededor de la foto central, son dibujos reales de niños que han sufrido malos tratos por parte de sus progenitores.

En resumen podríamos decir que *"sus pinturas no recrean paraísos de la infancia. Los niños, atrapados por las garras de la infelicidad, dibujan el horror de sus vidas"* (Revista Tele-Indiscreta).



2. Presentación del tema de maltrato infantil

El niño ha sido víctima de la violencia del hombre desde los tiempos más remotos.

Podemos considerar el maltrato infantil como: *"Toda acción intencionada o por comisión, así como toda actitud pasiva, negligente o por omisión, que lesione o pueda lesionar potencialmente al niño, interfiriendo evidentemente su óptimo desarrollo desde el punto de vista físico, psicológico, emocional y, sobre todo, como ser social. En cualquier caso subyace en el maltrato la pérdida de los Derechos del Niño"* (QUEROL, X.; 1990).

Nos podemos preguntar en primer lugar, como se estructura la personalidad de un ser que maltrata.

Los factores que se deberían tener presentes para poder conocer la personalidad de un agresor, son los siguientes:

- a) Calidad i adecuación de los vínculos afectivos familiares iniciales, establecidos en la primera infancia.*
- b) Factores neuropsicobiológicos individuales.*
- c) Factores psicósociales.*
- d) Factores psicopedagógicos"* (LLORET, A.; 1993, P.17)

¿Cómo se producen los malos tratos?

Consideramos que cualquier maltrato es una agresión, y en consecuencia, entendemos que la agresividad es la herramienta fundamental que se utiliza para maltratar.

Podemos distinguir:

Maltratos activos:

- Dolor o lesiones físicas.
- Abusos sexuales.
- Acciones de rechazo.
- Aterrorizar.
- Aislamiento.
- Degradar.
- Manotear.
- Provocar explotación.
- Corromper.
- Abandonar.

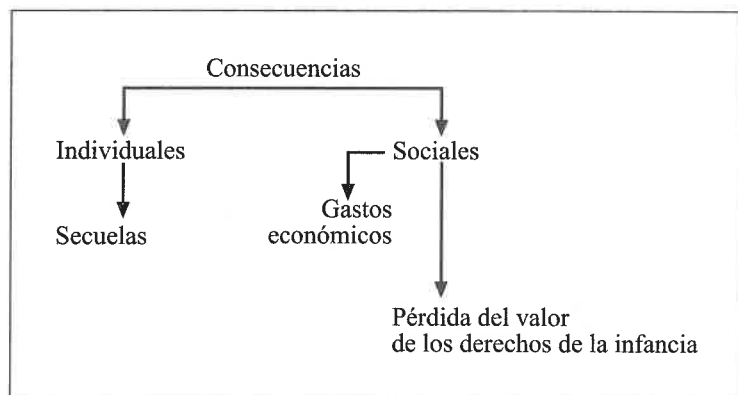
Maltratos pasivos:

- Privación de socialización.
- Privación de respuestas emocionales.
- Negligencias.
- Omisiones.

Como ayudar a un niño maltratado

1. Que el caso sea detectado lo antes posible.
2. Proceder a la observación y diagnóstico del menor, para dimensionar con total precisión posible el problema que padece y los efectos causados hasta el momento de ser detectado.
3. Decidir cual es el proceso terapéutico adecuado, según el diagnóstico.
4. Tomar la decisión sobre la alternativa de futuro que se cree que es más viable para el niño.

Fenómeno de los maltratos infantiles



3. Bibliografía

- CANTÓN DUARTE, José. *Malos tratos y abuso sexual infantil. Causas, consecuencias e intervención*. Ed.: siglo XX. Madrid, 1997.
- GARBARINO, Jaume. *¿Por qué las familias abusan de sus hijos?. Enfoque ecológico sobre el maltrato de niños y adolescentes*. Ed.: Granica. Barcelona, 1999.
- LLORET, Antoni. *L'infant maltractat. Una guia per a la reflexió*. Ed.: Llibres de l'índex, Barcelona, 1993.
- MARTÍNEZ i ROIG, Antoni. *Maltractament d'infants*. Ed.: Fundació Serveis de Cultura Popular Alta. Barcelona, 1993.
- QUEROL, Xavier. *El niño maltratado*. Ed.: Pediatria. Barcelona, 1990.
- QUILIS i ALEMANY, Ramón. *Infants a l'ombra de la vida. Reflexions sobre la marginació infantil*. Ed.: Columna. Barcelona, 1995.

¿Dónde Percibes la Violencia?

«El lado subjetivo de la violencia»

*Eulàlia Acuña Salazar.
Noelia Martín Domínguez.
Hèctor Iburo Otero.
Albert Yedra Cardona.
Esther Romera Díaz*

Algunos sorprendentes experimentos revelan la magnitud con la que los prejuicios pueden sesgar nuestras percepciones e interpretaciones y con la que la información errónea puede sesgar nuestros recuerdos.

Nuestras ideas preconcebidas pueden dirigir la forma como percibimos e interpretamos la información. La gente está dispuesta a aceptar que las ideas preconcebidas influyen en los juicios sociales, sin embargo, se equivoca respecto a la magnitud del efecto.

Nuestras percepciones sociales cambian en gran medida según el cristal con que se las mire; incluso un simple estímulo puede hacer reaccionar a dos personas de manera muy diferente. Cuando la información social está sujeta a interpretaciones múltiples, las ideas preconcebidas tienen importancia (Hilton y von Hippel, 1990).

En general, las personas son menos críticas de la información cuando ésta apoya sus conclusiones preferidas (Ditto y López, 1992).

Al presentar una misma información entremezclada a personas de opiniones opuestas, cada una puede asimilar la información a sus puntos de vista y de esta manera reforzarlos. Existe una realidad objetiva allí afuera, pero la vemos a través de la lente de nuestras creencias, actitudes y valores. Ésta es una de las razones por la cual nuestras creencias son tan importantes, ya que modifican nuestra interpretación de todo lo demás.

“Una vez que se tiene una creencia, ésta influye en la forma como se percibe el resto de la información relevante. Una vez que se considera hostil un país, se tiene tendencia a interpretar las acciones ambiguas de su parte, como muestras de hostilidad”

Robert Jervis, politólogo (1985).

Es sorprendentemente difícil demoler una idea falsa una vez que la persona ha conjurado las razones para sustentarla. Este fenómeno, denominado perseverancia en las creencias, demuestra que las creencias pueden tomar vida propia y sobrevivir al descrédito de la evidencia que les dio origen.

Cuando nos detenemos a pensar en la razón por la cual un acusado podría ser culpable, por la cual alguien de quien hemos tenido una impresión negativa actúa de la manera como lo hace o por la cual una acción bursátil puede aumentar su valor, nuestras explicaciones pueden persistir, a pesar de que exista suficiente evidencia de lo contrario (Davies, 1997; Jelalian y Miller, 1984).

Recordemos que conflicto es la incompatibilidad que se percibe de las acciones o las metas. Muchos conflictos no contienen sino un pequeño núcleo de objetivos realmente incompatibles; el mayor problema lo constituyen los errores de percepción de los motivos y los objetivos del otro. La predisposición al servicio del yo lleva a los individuos y a los grupos a que acepten el crédito por sus buenas acciones pero no a que asuman la responsabilidad por las malas, ni que concedan a los demás el mismo beneficio de la duda. La tendencia a autojustificarse inclina aún más a las personas a que nieguen lo injustificado de los actos indebidos de los que no se pueden disentir. Gracias al *error de atribución fundamental*, cada una de las partes ve la hostilidad de la otra como un reflejo de su mala disposición. Entonces una filtra la información y la interpreta para que se adecue a las *preconcepciones* personales. Con frecuencia los grupos polarizan estas tendencias de sesgo autojustificantes al servicio del yo. Un síntoma de pensamiento grupal es la tendencia a tener una percepción de moralidad y fortaleza del propio grupo, y de maldad y debilidad en los otros. El simple hecho de pertenecer a un grupo desencadena el sesgo de endogrupo. Y los estereotipos negativos, una vez que se forman, frecuentemente son resistentes a la evidencia en contra.

Así no nos debe sorprender que las personas en conflicto tengan imágenes distorsionadas las unas de las otras. Incluso los tipos de error de percepción son intrigantemente predecibles.

El prejuicio es preconcepción. Y las preconcepciones son inevitables. Ninguno de nosotros se limita a registrar desapasionadamente los eventos sociales, adicionando o restando la evidencia a favor o en contra de nuestras predisposiciones.

Por el contrario, nuestras preconcepciones guían nuestra atención, nuestras interpretaciones y nuestros recuerdos.

En un artículo publicado en www.cinterfor.org por Cristian Fernando Rozas, trata un ejemplo de subjetividad hacia la violencia, que es la explicación de la realidad que lleva a determinados jóvenes a ser violentos y a justificar esa violencia.

Dice que desde el punto de vista antropológico, la violencia es inherente al hombre, que es un rasgo característico de la especie humana que siempre está presente en la sociedad.

Hace un paralelismo entre delincuencia y empresa, dice que ambas sopesan costes y posibles beneficios. La persona violenta está lejos, en ese aspecto, de ser un delincuente, ya que tiene mucho que perder y poco a ganar. La violencia vandálica no parece tener un objetivo aparente para quien la observa.

La violencia social urbana se da en un ámbito en que hay un desarraigo de las fuentes tradicionales de autoridad, como son la familiar, la patronal y la estatal. Vienen dadas entre otras causas por la incertidumbre hacia el futuro, que crea esa pasividad ante la autoridad. Una autoridad que no sirve para nada al joven en su ámbito más cercano.

Nos dice también que existe una analogía entre los valores de los jóvenes violentos y el resto de la sociedad. Esto explica la alta tolerancia de la comunidad ante los actos de estos jóvenes.

El trabajo es un aspecto que obliga a concentrar las energías del núcleo familiar entorno a él, y da menos importancia al tiempo a dedicar a la educación de los hijos. Esto provoca secuelas en la transmisión de pautas morales a los hijos. Padecen una realidad de vacío y anonimato.

La industria cultural es quien nutre la vida cotidiana de las personas. El afán de diferenciación del joven viene dado y tomado de los medios de comunicación de esta industria.

El uso de la violencia con los grupos denominados distintos se da como una manera de imponer las características propias y distintivas de un grupo sobre las de otro. Hay objetos rituales como la vestimenta y el gusto musical que actúan como medios de construcción y renovación de la identidad.

Los objetivos de los actos violentos son lograr mantener sus rasgos de identidad social en un panorama de anonimato. Son una manera de hacerle frente.

La violencia humana no es instintiva, sino que está regulada por un código de honor que emerge con mayor frecuencia en

sociedades en que los agentes sociales están subordinados a un orden colectivo, y donde las relaciones entre hombres son más importantes que las de los hombres con las cosas.

Violencia es una lógica social, un modo de socialización consustancial al código de honor. La violencia es un modo de adquirir gloria y fama en el interior de un colectivo. En su versión de venganza, es un medio para reparar el deshonor, un medio para restablecer el equilibrio perdido en la relación entre grupos.

Otro importante autor, el profesor Irenäus Eibl-Eibesfeldt, aporta también datos muy interesantes a la teoría sobre la conducta agresiva defendida en estas páginas, desde su enorme conocimiento de la etología humana y animal.

En su obra *Amor y odio*, defiende ampliamente que tanto el comportamiento agresivo, como la conducta más social tienen una fuerte raíz biológica, pero que no sólo se trata de algo genético, admite que probablemente se trate de un instinto (del cual, dilatadamente, discute si dominable, reprimible o suprimible), pero demuestra mediante numerosos ejemplos y comparaciones, tanto con estudios sobre conducta agresiva en animales, como en el hombre mismo, que además este instinto está muy condicionado por las pautas de cada sociedad y cultura.

Establece un enorme paralelismo entre la conducta animal y la humana en lo que a comportamiento agresivo y amenazador se refiere, contraponiéndolo de forma absolutamente argumental y lógica a la ternura y las figuras amistosas. En el caso concreto de los seres humanos, en un primer momento, se centra bastante en las tendencias agresivas hacia otras personas de distinto pueblo, nación o etnia, clasificándolas de tendencias que conducen a la enemistad, y se pregunta si será necesario fundir las etnias para conseguir una convivencia pacífica, a lo que responde que no, exactamente igual que no hay que disolver la familia para, mediante la eliminación de los egoísmos familiares, crear grupos colectivamente pacíficos. Afirma el autor que para conseguir esa paz, debería bastar con eliminar los miedos de los pueblos a perder sus recursos a manos de los pueblos vecinos que es lo que, a su juicio, crea esta discordia.

Por otro lado, y ya centrándose en las diferencias culturales de las manifestaciones agresivas, como ya se ha comentado con anterioridad, el profesor, basándose en una enorme experiencia de convivencia con muy diversos pueblos primitivos, cita algunos, nada despreciables, ejemplos de diferentes

comportamientos agresivos de distintos pueblos que podría justificar nuestra teoría de que la agresividad depende también en gran manera de los ojos que la observen, puesto que cada pueblo, nación, etnia o cultura tiene sus propias pautas sobre agresividad y sus propias definiciones.

Algunos de estos ejemplos son los casos de los esquimales, los indios zuni y los bosquimanos, de quienes, en su día, H. Helmuth afirmó que no tenían conducta agresiva alguna, afirmación que Eibl-Eibesfeldt desmiente al poder afirmar que los esquimales ejecutan duelos cantados y pegan a sus esposas, que los zunis tienen un rito de iniciación muy cruel y que las agresiones son cotidianas entre esas gentes.

Otro ejemplo que él menciona son los arapesh de Nueva Guinea quienes no tienen permitida la agresión hacia otra persona, pero que desahogan su rabia de la forma más violenta contra objetos de su entorno.

Igualmente es ejemplo de lo aquí defendido el caso de los indios hopis, quienes consideran las agresiones físicas y las luchas como algo de mal gusto, pero que también manifiestan su propia forma de agresividad de manera verbal contra sus congéneres.

También son un buen ejemplo los indios waika de las selvas del Orinoco superior, en sus fiestas suele haber combates ritualizados entre anfitriones y convidados con intercambio de puñetazos en los músculos del pecho. Y algo parecido sucede con los indígenas del centro de Australia, cuando dos mujeres se pelean, cada una de ellas toma un garrote de madera dura, se colocan una frente a la otra y la primera adelanta la cabeza para recibir el primer palo de la contraria, después puede dar ella el suyo, y así sucesivamente.

Y de esta forma se podrían citar cientos de ejemplos que al demostrar que la agresividad en muchas culturas está ritualizada, están defendiendo que dependiendo de la cultura y otros factores individuales, ésta se entiende de una forma u otra. Y algunos de estos ejemplos no están precisamente lejanos a nosotros, puesto que como el propio Eibl-Eibesfeldt señala, *con toda seguridad hay diferencias culturales en la agresión humana*, probablemente tantas como modelos de armonización social existan.

Así, y a modo de conclusión de las teorías del citado profesor, podríamos decir que los sistemas pulsionales en que se basa la agresión deben de ser innatos, pero esto para nada significa que

el aprendizaje y la cultura no desempeñen ningún papel en el desarrollo del comportamiento agresivo.

Sartre trata el tema de la objetividad y la subjetividad en la mirada. Dice que somos para los demás lo que primeramente perciben de nosotros, que es nuestro cuerpo. En tanto en cuanto el otro se hace una idea de nosotros, se crea una esclavitud del que es observado hacia el que observa. Se da que en el ámbito público perdemos la privacidad y, según Sartre, el otro, con su libertad a la hora de observar nos hace caer en esa esclavitud.

Es así como podemos relacionar al "violento" como esclavo de lo que otro haya podido observar en él. Está subjetivado por el observador, que puede haberse quedado con una primera impresión.

Las críticas que se refieren a esta concepción de la mirada de Sartre son las siguientes:

- Mournier; que dice que lo que esclaviza no es la libertad (al mirar) sino la previa esclavitud al egocentrismo.
- Lacroix; que defiende que el análisis de Sartre es unilateral y que caben más posibilidades. Clasifica las miradas en cinco categorías, de las cuales el autor del artículo destaca tres:
 - Mirada objetivante, en sentido estricto. En ella quien mira queda satisfecho con lo percibido, y con una intención posesiva lo organiza en su vida.
 - Mirada abierta, en la que percibo objetivamente al otro y lo contemplo, no con intención posesiva sino aceptadora.
 - Mirada autodonante o efusiva, en la que yo no miro al otro por verle sino para entregarme personalmente a él.

Otra mirada es la mirada como promoción al otro: confesión de amor. En cuanto a la mirada de Dios, Sartre defiende que es el gran voyeur, que viola la intimidad y la libertad de las personas.

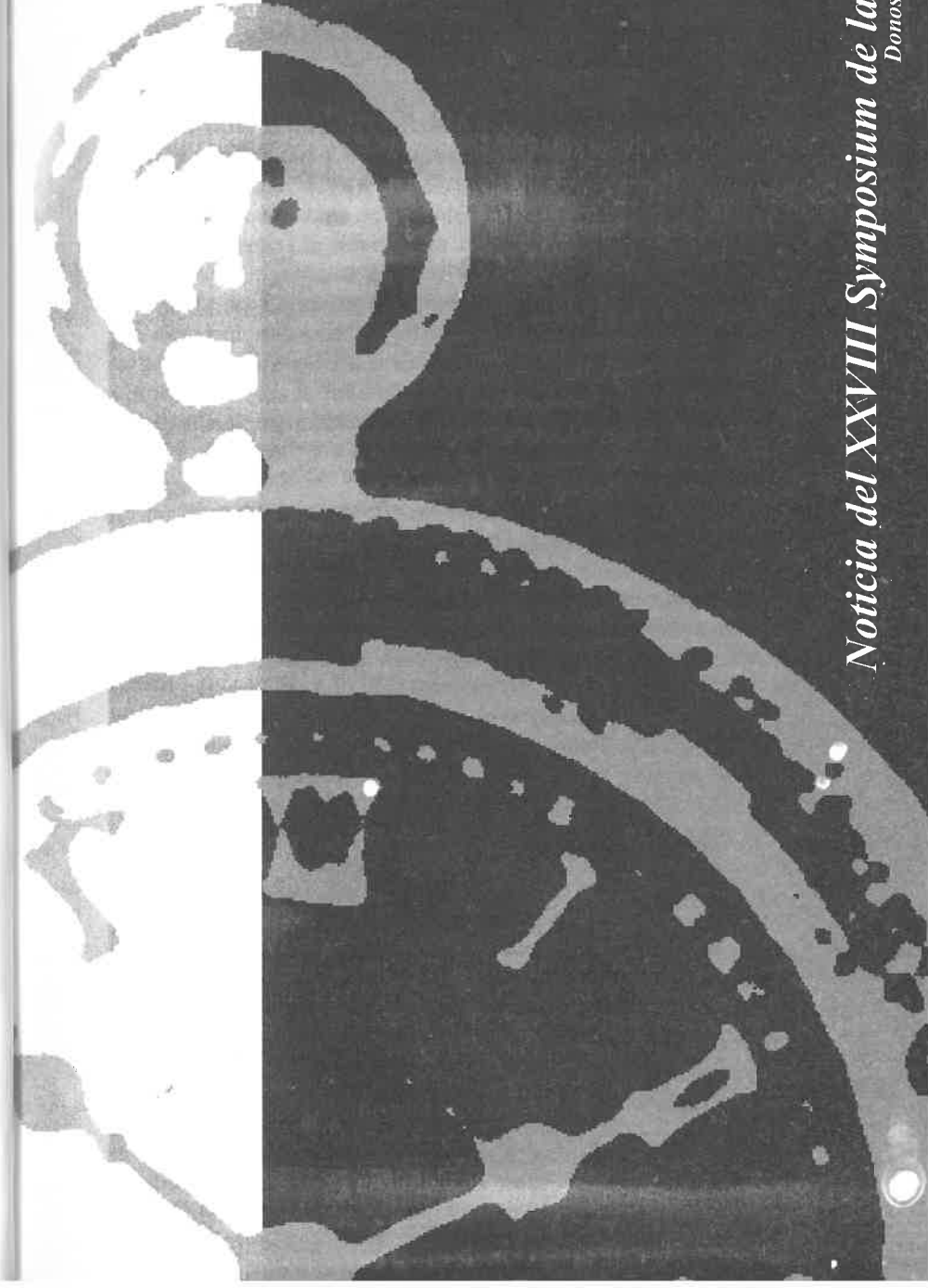
Para Lacroix, Nietzsche destruye la mirada de Dios, y no tanto a Dios en sí. Este último dice que la culpabilidad moral deformadora del ser humano es de Dios, y que su muerte sería liberadora para el hombre. Si Dios vigila y castiga, hay una relación entre verdugo y víctima, hace falta liberarse.

Lacroix entiende la mirada de Dios como la de alguien que sencillamente ama. En este punto no sabríamos decir si Dios, según Lacroix, es ingenuo o torpe, porque si solamente ama, una de dos, o ama también a los violentos, o les excluye de su amor, castigo suficientemente débil como para coaccionarlos.

Es así como la imagen de Dios como juez-represor cobra sentido y afecta a todos los humanos con su mirada, razón de sobra para acabar con ella.

Como conclusión, creemos que la violencia está en quien la percibe. Un hecho cualquiera puede ser percibido como violento o no, según quien sea el observador. La diferencia entre quienes la perciben en unas situaciones y quienes lo hacen en otras reside en la cultura a la cual pertenece el observador, al tipo de educación que haya recibido, a sus experiencias pasadas, a sus miedos y temores, etc.





Noticia del XXVIII Symposium de la SEPTG

Donostia, Mayo 2001

Desde la vocalía de Formación
Queridos colegas y amigos.

Montse Fornós Esteve

Os remito mi informe desde la vocalía de formación de estos dos años de trabajo. Como ya sabéis, concluye mi trabajo como vocal, y me llega la hora del relevo. Ante todo, y como siempre, agradecer la confianza de los socios, y el placer de haber podido participar como miembro de la Junta, que siempre es un lugar de aprendizaje para mí.

Uno de los objetivos de la vocalía, por no decir el principal, fue empezar a formar un grupo de trabajo que nos permitiera tratar los temas de formación concernientes a nuestra sociedad y aportar, a través del/la vocal, los temas tratados en dichas discusiones, propuestas, ideas, etc. que se planteen de interés para la Sociedad.

El grupo se puso en marcha, y para mí ha sido como el desmenuzarse de un inmenso cuerpo, en el que poco a poco uno va reconociendo sus partes a medida que se desmenuza... Ahí estamos, despertando...

Empezamos a trabajar a través de las respuestas recibidas al sencillo cuestionario que se envió a las personas que mostraron interés en participar en el grupo de trabajo, en particular, y posteriormente a todos los socios. El cuestionario supuso un inicio y una herramienta de diálogo y trabajo.

Con el informe, y también a través de la publicación del mismo en el boletín, quiero compartir las ideas, pensamientos, sugerencias, sentimientos, que han ido llegando, sobre la formación en nuestra sociedad, a la vocalía. Agradezco la participación de todos, y el interés particular mostrado por algunos, tengo todavía, por ejemplo, presente, la conversación telefónica con nuestro compañero Víctor de Dios, por citar alguno; las sugerencias de Juan Campos, los intercambios con Berta y Javier, Ignacio, Goyo, Mercedes Hidalgo, Salvador Alemán, etc. Aportaciones todas que nos ayudan a avanzar.

También deciros que vuestra vocal se ha ido preocupando por contactar con personas que han seguido y participado del proyecto iniciado, para que tomen el relevo en la vocalía.

Hasta la vocalía han llegado las siguientes voces sobre el cuestionario que se envió en su momento:

- *¿Cuál es tu punto de vista sobre la labor de la vocalía de formación en la S.E.P.T.G.?*
- *Aspectos que consideras importantes a tener en cuenta de cara a la función de la formación en nuestra Sociedad.*
- *Propuestas.*

Queridos compañeros:

¿Que tal estais?. Hasta que nos veamos en Donosti, ahí van mis ideas acerca de las preguntas que nos haces, Montse. Trataré de ser lo más concreto posible.

Labor de la vocalía de formación.

Estimular la formación de sus miembros y la de los que no son sus miembros en áreas propias de nuestra S.E.P.T.G.: técnicas grupales. Ayudar a la sociedad en general a pensar con conceptos de dinámicas grupales cuando intentan entender las cosas que pasan, vg: la responsabilidad no la tiene (solo) un líder corrupto o manipulador, ha habido grupos que lo han sostenido o incluso manipulado.

Propuestas.

Difundir las actividades de formación que hacen sus miembros por medio del boletín. Crear un baremo que homologue o no, refrende o no, actividades de formación. Sé que es un tema absolutamente incomodo. Pero creo que con eso seríamos útiles a nuestros socios y a la seriedad en la docencia en esta area.

Hace tiempo estuve en un taller en un congreso, que me pareció poco serio. Luego me dijeron que su programa de formación no había sido homologado. Me alegré porque en aquel taller había muchos estudiantes que se enfadaron un tanto.

Enriquecimiento cruzado de experiencias de formación entre sus miembros. Por medio del boletín, comunicaciones al Symposium, lista de correo entre miembros con tema la formación.

Aspectos a tener en cuenta.

La Sociedad más veterana en grupos en España debe tener más presencia en la formación. Debe tener más presencia en la sociedad.

Un abrazo Goyo Armañanzas

¿Cuál es tu punto de vista sobre la labor de la vocalía de formación en la S.E.P.T.G.?

No tengo muy claro cuál sería la labor. Dada la pluralidad de la sociedad, se me ocurre que puede ser el complementarnos mutuamente y el aprender a escuchar los temas desde el modelo del otro. Una especie de ecumenismo psicológico.

Aspectos que consideras importantes a tener en cuenta de cara a la función de la formación en nuestra Sociedad. Propuestas.

*Ver desde qué modelo trabaja cada uno de los asociados
Ofertar previo a los simposium algún taller
Utilizar el boletín como lugar de encuentro*

*Nos vemos pronto.
Un abrazo a todos Salvador*

Querida Montse y queridos todos,

Me parece muy interesante tu propuesta de conocer las ideas que cada uno de nosotros puede tener sobre el tema de la formación. No tengo una clara idea sobre la función de la vocalía pero supongo que será la de articular encuentros, integrar propuestas, servir de foro de reunión y debate, etc. y, por último, presentar una propuesta para debatir en la Asamblea.

Sobre el tema de la formación, supongo que todos conoceis mi interés y los motivos por los que me parece importante en la S.E.P.T.G.: al ser una sociedad abierta e integrativa, que busca el encuentro y la diversidad y no el dogma ni la verdad, creo que una formación desde estas bases sería muy enriquecedora, tanto para la propia sociedad, que se enfrentaría al problema de cómo transmitir estos valores sin que el proceso de institucionalización corrompa sus objetivos, como para los posibles formandos.

En el ángulo de las propuestas, Javier Díaz y yo, envíamos Boletín nº16, Época IV, una reflexión «Sobre la formación y la terapia como procesos de cambio», en la que incluíamos un apartado sobre la formación en la S.E.P.T.G. En esa propuesta queda reflejada a bote pronto una posible forma de articular una formación, para fuera, intertécnicas y cuidadosa con la diversidad.

Un abrazo a todos, Berta.

Querida Montse: te envío estas sintéticas ideas sobre la Formación en nuestra S.E.P.T.G., pensando en que pueden aportar algo más a esa "búsqueda" de la posición adecuada al respecto. No sé si podré ir al Symposium de San Sebastián, pero que sepas que estoy dispuesto a poner mi grano de arena y en equipo.

Sugerencias sobre la formación en la S.E.P.T.G.

En una sociedad polimorfa y errática como la nuestra no se puede hacer una formación REGLADA, como se realiza en diferentes centros e instituciones profesionales psicoterapéuticas.

En estas instituciones existe un lugar, una ideología concreta técnica, unos profesores seleccionados, unos directivos y un jefe, que hacen posible una operatividad en la enseñanza. Todos los estamentos y proyectos permanecen.

En nuestra SEPTG las cosas son así:

- *varía de lugar*
- *caben todas las ideologías técnicas*
- *no existen profesores*
- *los jefes varían*

Precisamente estas notas de flexibilidad y de apertura definen, en parte, a nuestra sociedad.

Pero aunque no podamos hacer una formación reglada si la podemos hacer PARCIAL, que es lo que se viene haciendo de forma espontánea e irregular. El tema sería cómo MEJORARLA

Para esta mejora, propongo:

1. Que se hagan TALLERES con calidad e intensidad.

Para ello hay que contar con idóneos profesores y una buena retribución económica. A la vez se necesitaría que existiese un equipo en la Vocalía de Formación para movilizar y organizar esta tarea.

2. ¿Cuándo realizar estos talleres?

a) En las ZONAS regionales cuando a los VOCALES les parezca oportuno.

b) Antes o después del SYMPOSIUM ANUAL

Esto es posible, de hecho se viene haciendo, pero es muy costoso: mucho tiempo y mucho gasto.

c) Dedicar un espacio solamente a los TALLERES entre SYMPOSIUMS. Pero añadiendo una REUNION S.E.P.T.G., en vez de un SYMPOSIUM. Este, se celebraría cada 2 años. De esta manera, tendríamos en medio la REUNION S.E.P.T.G. con el cursillo TALLER

Ventajas de esta nueva opción

1. Podemos seguir viéndonos todos los años y solucionamos o resolvemos el contencioso formativo.

Formación PARCIAL con Cursillos TALLER

2. Este sistema, el Cursillo TALLER, puede ser un buen incentivo para promocionar más eficazmente la S.E.P.T.G., a nivel personas y regiones.

3. Los trabajos e investigaciones se pueden plantear mejor a 2 años vista en los SYMPOSIUMS.

4. Los SYMPOSIUMS podrán seguir teniendo un carácter más teórico y más general en cuanto a participantes.

5. La reunión S.E.P.T.G. podría ser más pragmática y restringida, pero siempre abierta.

Víctor de Dios

Bueno, hasta aquí la sugerencia y aportaciones que han ido surgiendo y llegando a la vocalía. Como veis, hay bastante por hacer, ánimos altos, motivación a punto, y todo un recorrido que esperemos podamos ir haciendo en grupo.

Esta es la andadura inicial del grupo de formación... y hasta aquí mi informe.

Un abrazo a todos, Montse

A la Junta Directiva de la SEPTG y Comité Organizador del Symposium de San Sebastian

Barcelona, jueves, 10 de mayo de 2001

Juan Campos

En mi capacidad de miembro honorario de la SEPTG y haciendo extensiva a mi virtualidad del derecho a participar en la reuniones de Junta y en la Asamblea General de miembros —con voz, si bien si no sé si con o sin derecho a voto me atrevo a escribiros.

En primer lugar felicito a la Directiva y a los organizadores por el valor demostrado de mantener el Symposium a pesar de los avatares que suponen.

Nos haya caído encima los días de reflexión y de elecciones en el País Vasco.

Felicitación que hago extensiva a quienes os habéis atrevido a ir *malgré tout* —miedos que eso genera con la manía de los etarras de resolver cuestiones de opinión a base de un tiro en la nuca, de la que no quedamos exentos siquiera quienes participamos desde el Foro virtual.

En segundo lugar, reitero a felicitación a la directiva por la puesta en marcha del dominio **www.septg.org** y a los organizadores, en especial a Patchi, por hacer posible que por primera vez en la historia de sus Symposia, resúmenes y textos de las contribuciones al mismo hayan estado a disposición de los lectores desde hace más de un mes y desde *Abril 23, 2001 a las 07:23:25* dispongamos en este Symposium de un foro abierto a quienes por una u otra razón no vais a poder estar con nosotros en San Sebastián (fijaros como se madruga en Pamplona...gracias Patchi, de nuevo) Esta visto que a la cuarta va la vencida!

Recordáis fue en Sitges hace tres años cuando empezamos la movida. Las cosas de palacio van despacio...o muy rápido, todo depende del cristal con que se mire... en mi caso, sabéis siempre lo hago desde la impaciencia... Pero,¡¡ no me lo puedo creer!!! ¡¡Tengo el muslo morado de tanto pellizcarme para comprobar que no es un sueño!!!

Bien, señores, señoras, niños y niñas, viejitos y viejitas... hemos cruzado el Rubión que separaba nuestros sueños de una

prometedora realidad que se avecina y en la cual por fin lo que, como una familia de profesionales venía haciendo, pueda llegar a tener consecuencias para la sociedad de que se alimenta. Y ahora, ya en la otra orilla ¿qué hacemos? Bueno, esta mañana antes de que a San Sebastián llegara nadie he lanzado al Foro virtual una idea con el epígrafe siguiente: **¿Dónde queda el grupo en las psi -instituciones?**. (Va lincado). La de un foro, con el que empalmar este tema de este Symposium con el del siguiente. El título es lo de menos, lo que importa es la idea... cabría igual titularlo **Poder, grupo e institución** ... o el que sea... Yo, poniéndome de nuevo mi viejo gorro de profeta me atrevo a

vaticinar donde irá a parar o mejor me gustaría que fuera a grupalizar la globalización por poco que se pueda, a tal fin la que la SEPTG puede hacer y la agradecería hiciera es aprovechar al máximo la calzada que se nos abre con SEPTG.org. Y tal fin propongo:

1. Que se abra la posibilidad de inscribirse a los Simposiums virtuales y/o a la Sociedad como miembros de la SEPTG.org (Lo socios ordinarios no es preciso que paguen cuota por ello, va incluido en los servicios que les presta la sociedad)
2. Que en futuros Simposiums presenciales se promueva la participación de estudiantes a base de reducir cuotas y facilitar alojamiento gratis en casa de los participantes locales.
3. Que la sociedad esté en tele-Symposium permanente (abstemo por supuesto) y que los proxi- Simposiums presenciales, encuentros cara a cara sirvan fundamentalmente para establecer, consolidar y facilitar vínculos grupales entre sus miembros y no al revés como venía siendo costumbre.

Agradeceré que la Junta Directiva y la Asamblea consideren mi propuesta y que se tomen las medidas estatutarias precisas para llevarlas a cabo.

Con mis mejores deseos de que disfrutemos plenamente este Symposium.

Juan Campos

Zona Este

SEPTG: Encuentro en Girona

Maite Pi

Neus Moragas

Rosa Sellarès

31 de Marzo de 2001

Después del encuentro de Reus se organizó otro en Girona para seguir trabajando sobre el tema de **la agresividad**. Esta vez **en los ámbitos educativos y sobretudo en la adolescencia**. Se programó una primera parte con una mesa redonda donde se plantearan reflexiones desde diferentes dispositivos en los que a diario se lidia con el problema, para continuar con un taller de psicodrama y ya por la tarde una supervisión grupal sobre un caso.

Asistieron 26 personas: 6 miembros de la SEPTG y 20 no miembros, 3 de los cuales participaron activamente en la organización a través de sus comunicaciones y presentando el caso a supervisar.

Mesa redonda:

- Maite Pi reflexionó sobre el tema de la violencia a partir de diferentes trabajos de investigación sobre el tema y desde las demandas que se reciben en el centro donde trabaja (*Centro público de salud mental infantil y juvenil*).
- Neus Moragas, médico de la *Dirección General de Atención al Menor en Girona* presentó la situación que se da en los centros de acogida, donde cada vez se hace más difícil contener las situaciones de agresividad que se producen hacia los educadores, el mobiliario y entre los mismos menores.
- Rosa Sellarés, psicopedagoga supervisora de diferentes centros de enseñanza secundaria, planteó la situación de los institutos, planteando el tema tanto desde los alumnos como desde el profesorado y la misma institución que a menudo colabora a agravar el problema.

Sus aportaciones pueden leerse al final como anexos.

A continuación se inició una discusión grupal en la que se incidía en la necesidad de ver más allá del problema puntual y abordarlo desde el contexto social en que se produce.

Taller de psicodrama:

Fue dirigido por Carmen Tresaco y Maite Pi actuó como yo auxiliar.

Después de que cada una de los presentes pensara en una situación temida del mundo profesional relacionada con la agresividad o violencia y después de darle un título, salió Mercè Martínez para trabajar sobre su escena. Título: "Acción— reacción". No explicaremos todos los pasos que se produjeron, pero sí se puede resumir en algunas conclusiones: Mientras nos encerremos en nuestro propio mundo referencial y no nos giremos hacia el del otro interesándonos por él, difícilmente saldremos del conflicto. Existe el peligro en esa búsqueda, de quedarse fijado en un objetivo, bandera... que no tenga mucho que ver con los que nos rodean y que tampoco nos ayudará a salir de nuestra alienación. En el momento en que podemos deshacernos de ese objeto impersonal es posible mirarse a los ojos e interesarnos por los demás, pudiendo llegar al diálogo.

Así llegamos hasta el mediodía y nos fuimos a comer. Durante la comida hubo quien siguió reflexionando.

Supervisión grupal de un caso:

Por la tarde Montse Saltó, directora de un *Centro Residencial* de menores donde únicamente residen *adolescentes*, nos habló de un caso: Era un chico que siempre había creado problemas, sobretudo en la escuela por una hipotética hiperactividad. Era hijo de una mujer que se unió al hombre que lo reconoció como hijo cuando era aun un bebé y a quien él tuvo siempre como padre. Cuando tenía 2 años nació su hermana. La familia del padre nunca aceptó a su madre. Cuando el chico tenía cinco años, murieron los padres en un accidente y los dos hermanos fueron acogidos por los abuelos paternos. Más adelante se hizo cargo de ellos una tía paterna que había perdido a su esposo también en un accidente.

Con el inicio de la adolescencia el chico empezó a crear problemas relacionados con el momento evolutivo y la tía no lo entendió así. Fue etiquetado como "malo". Se le derivó al CSMIJ (Centro de Salud Mental) donde se indicó la conveniencia de

realizar una terapia familiar para trabajar sobre las demandas de autonomía que hacía el chico y que eran tan mal toleradas por la tía. A los catorce años se le dice que la persona que él creía su padre, no lo era. Empieza una escalada de actos pre-delictivos y denuncias. El chico acude a una comisaria de los mozos de escuadra pidiendo ir a un Centro, pues no aguanta más en casa. Un juez decreta que vaya a un centro cerrado, donde se siente engañado. A continuación va a un centro de acogida y más adelante al centro residencial desde el que se ha trabajado la vuelta a casa.

Ante los problemas de agresividad del chico la respuesta de las instituciones era la derivación a otros lugares con la demanda de terapia: la terapia era vivida por él como el castigo por ser malo. La demanda real era de "adaptarlo a las normas". Se le identificaba como paciente y la familia se ratificaba en su creencia de que el problema era del chico. A su llegada al nuevo centro, decidieron no seguir con las terapias dirigidas únicamente a él y trabajaron con la familia la necesidad de que realizaran terapia familiar.

En este momento ha podido regresar a su hogar. Queda la incógnita de cómo continuará. *Se habló del papel que juega el entorno y las instituciones en la evolución de las conductas agresivas, del "ruido" que tuvo que hacer el chico para que alguien pudiera ayudarle y salir de la espiral en la que estaba metido.*

La Jornada acabó aquí. Esperamos que en San Sebastián podamos seguir reflexionando sobre el tema. No es fácil, como no es fácil salir de nuestro caparazón y explorar en los de los otros.

Violencia en el contexto educativo.

Maite Pi.

Ultimamente se habla bastante sobre la violencia, resulta de especial interés en Catalunya su proliferación en los ámbitos educativos. Repetidamente aparecen notas en la prensa sobre la violencia en las aulas, en los Centros residenciales de menores, en la calle... Se realizan demandas a los servicios de salud mental, a las que no podemos responder, de tratamiento de chicos y

chicas que crean problemas en los centros o en las aulas relacionados con agresividad y actos violentos. El tema está apareciendo hace unos años, no muchos, quizá 6, en todo caso no más de 10. Desde otros países, sobretudo de EEUU, nos llegan noticias de adolescentes que matan profesores, compañeros... como venganza de no se sabe qué. Quizá por el rechazo de una chica, de una frustración por parte de un profesor...

Parece ser que hace cincuenta años estas cosas no pasaban, al menos con la misma frecuencia que actualmente. Podemos leer en la última publicación de **Rutter** que la violencia ha aumentado de forma significativa en los últimos cincuenta años. ¿Razones? Da algunas: transmisión genética que no parece ser determinante, ambiente familiar y social, que sí parece tener una relación directa, sobretudo si se suma a una tendencia genética. Y, ¿cuáles son los factores ambientales que pueden influir en la aparición de conductas agresivas? Parece ser de particular importancia la calidad afectiva de la relación padres-hijos. Los niños desarrollan, a partir de sus experiencias relacionales, un estilo de vinculación determinado. Se ha descrito (**Greenberg, M.T.; Speltz, M.L. y DeKlyen, M., 1993**) la relación entre la presencia de conductas disruptivas en el parvulario y la tendencia a mostrar ansiedad ante la separación de la madre. Este hecho forma parte de lo que sería una vinculación insegura de tipo ansioso. La descripción que hacen estas madres de su propia infancia sugiere que sus representaciones cognitivas y afectivas de las relaciones de cuidado son menos coherentes e integradas que las de las madres del grupo control. **Moffit** (1990) describe, a partir de sus estudios sobre el tema, los trastornos de conducta agresiva que presentan una continuidad a lo largo de la vida, de inicio en la primera infancia, y la presencia ocasional, básicamente en la adolescencia, ligado a conductas grupales y que no persiste en la edad adulta. Las diferencias entre unos y otros son básicamente:

- a) Frecuencia de sintomatología precoz
- b) Aparición de los síntomas en diferentes espacios (casa, escuela)
- c) Variedad de problemas en la edad preescolar, especialmente si aparecen robos, mentiras, provocar pequeños incendios...
- d) Concurrencia de hiperactividad precoz

En el estudio mencionado de **Greenberg** y otros se propone un modelo de **factores de riesgo**:

- a) Factores biológicos: Genéticos, trauma perinatal, exposición a neurotoxinas en la etapa prenatal o postnatal, daño cerebral, efectos de privación ambiental en el desarrollo neuroanatómico, problemas neuropsicológicos.
- b) Variables ecológicas de la familia: Baja educación parental, enfermedad mental, abuso de sustancias, delincuencia, problemas de pareja, violencia familiar, falta de apoyo social, monoparentalidad, depresión y estrés materno...
- c) Modelos educativos de los padres y prácticas de socialización: Utilización de castigos corporales como principal recurso educativo, ausencia de conductas parentales positivas...
- d) Relaciones vinculares en la primera infancia: vinculaciones inseguras.

La existencia de sólo uno de estos factores no basta para poder hablar de riesgo de aparición de conductas agresivas, sino que el efecto es sumatorio: a más factores, más riesgo.

Me gustaría hablar también de **factores de protección**. Estos estarían relacionados también con aspectos individuales y del entorno. A nivel individual destacaría la presencia de un temperamento fácil: bebés que lloran poco, son simpáticos, comen bien... Y en relación al entorno, la presencia de alguien que cuida y favorece una vinculación segura. En el año 1955 se inició un estudio prospectivo en la isla de Kauai sobre el desarrollo de 698 recién nacidos (**Emmy E. Werner, 1993**). Alrededor de un 54% crecieron en la pobreza y un tercio fueron considerados de alto riesgo: Nacidos en la pobreza habían experimentado grados moderados o severos de estrés perinatal y vivían en un medio familiar problemático: desacuerdos crónicos, alcoholismo parental o enfermedad mental. Dos de cada tres de estos niños vulnerables (con cuatro o más factores de riesgo a los 2 años) desarrollaron serios trastornos de aprendizaje o comportamentales a los 10 años de vida, presentando trastornos mentales, delincuencia, embarazos en la adolescencia..., pero uno de cada tres se desarrolló normalmente, no presentó problemas de aprendizaje ni de comportamiento en la infancia ni en la adolescencia. ¿Qué explicación podía darse? De bebés alguien, no necesariamente de la familia, se había ocupado de ellos positivamente. Al año de vida eran descritos como afectuosos, activos y de fácil manejo, habían presentado menos trastornos del sueño y de la alimentación que los otros. A los 20 meses eran autónomos, buscaban nuevas experiencias,

se fijaban en todo y tenían una orientación social positiva. En la escuela elemental los maestros decían de ellos que se relacionaban bien con los compañeros de clase y tenían mejores habilidades de razonamiento y lectura que los otros niños de riesgo. Al graduarse habían desarrollado un autoconcepto positivo y un locus de control interno. La mayoría de ellos habían crecido en familias de 4 o menos hijos, con un espacio de 2 ó más años entre un hermano y el siguiente. Pocos habían experimentado separaciones prolongadas de su cuidador primario en el primer año de vida. Todos tuvieron la oportunidad de establecer una vinculación estrecha con al menos un cuidador del que recibían atención positiva en la primera infancia. Muchos eran cuidados por padres sustitutos como abuelos, hermanos mayores o "canguros" estables. En el caso de los chicos, a falta de un padre adecuado, existían sustitutos que ofrecían un rol identificador positivo. Tenían al menos uno o más amigos íntimos. A los 32 años (excepto dos) se habían convertido en adultos con un estatus educacional y laboral igual a los que no eran considerados de riesgo. Su vida familiar era totalmente diferente de la que habían experimentado de pequeños: estable, mostrándose responsables como padres y madres... Existía, sin embargo, una necesidad persistente de desligarse de padres y hermanos que intentaban implicarlos en sus problemas emocionales y domésticos.

A partir de aquí, se podría afirmar que un factor importante que favorece un desarrollo armónico y protege de la aparición de trastornos graves de conducta sería que en los primeros años de vida existiera una figura estable de vinculación que facilitara una vinculación segura. Incluso en el caso de bebés de temperamento difícil, si estos nacen en familias estables y con una buena capacidad de respuesta sensitiva, se ha observado la existencia de un CI alto, factor de protección para la aparición de trastornos (Greenberg i altres, 1993). A partir de estos estudios parece que el entorno en que crecen los niños juega un papel importante en la aparición posterior de trastornos de conducta agresiva.

¿Qué elementos existen en nuestra sociedad que favorecen la violencia? De entrada, para realizar un acto de violencia sin que provoque sentimientos de culpa, es necesario que el otro sea visto como alguien peligroso, diferente, desposeído de cualquier atributo humano, que lo identificara como semejante

al perpetrador. Una persona con una postura egocéntrica ante el mundo puede sentirse agredido por alguien que lo frustra o le obliga a hacer cosas que no le gustan. Alguien a quien han educado como un príncipe: con todos los derechos y ningún deber; seguramente se sentirá el centro alrededor del cual ha de girar el resto de personas y puede reaccionar agresivamente cuando cualquiera le niegue sus supuestos privilegios. ¿Cuántos padres no entienden por qué sus hijos los maltratan a pesar de haber estado siempre a su servicio y habérselo dado todo? Otro caso sería el chico o chica a quien nunca se le ha reconocido como sujeto, que ha sido objeto de les proyecciones de los adultos y a quien no se le ha reconocido el derecho a desear, pues los otros lo han hecho por él. Acostumbrado a esta alienación puede caer fácilmente bajo la influencia de compañeros o ideologías que lo utilizarán para perpetrar los actos violentos. También puede ser que haya desarrollado un estilo de vinculación inseguro que las relaciones posteriores no hayan modificado: Posiblemente se defiende de lo que siente como hostilidad del mundo que le rodea con actos agresivos. Otro caso sería el de los niños que han sufrido maltratos, víctimas que pueden convertirse en verdugos cuando los que les rodean no utilizan la fuerza para doblegarlos y son vividos como débiles. Este último acostumbra a ser el caso de algunos de los chicos y chicas que llegan últimamente a los Centros de la DGAM. **En todos los casos encontramos que fallan los límites que nos estructuran como personas y nos permiten la socialización.**

¿Quién marca los límites en los ámbitos educativos? En principio ésta debería ser una tarea de los educadores y maestros, pero las familias y la sociedad deberían apoyar esta función. De todos modos no debemos olvidar que la función educativa es una responsabilidad básica de la familia y la escuela no puede suplirla. Otro tema es el de la pretendida igualdad, que ha provocado la confusión entre derechos y deberes: Bajo la pretensión del derecho a la educación, se ha confundido la adquisición de conocimientos con lo que sería propiamente la educación. No todo el mundo tiene las mismas capacidades e intereses y querer forzar los aprendizajes conduce a frustraciones que provocan que la escuela se experimente como represora y hostil por algunos sectores, sobretudo adolescentes.

Cuando en el CSMIJ llega un adolescente con demanda de tratamiento por trastornos de conducta agresiva, si estos no son

síntoma de algún síndrome (depresión, psicosis...) nos hallamos sin apenas armas para tratarlo. De entrada el adolescente no realiza demanda de tratamiento y posiblemente se sienta a disgusto pues “no está loco”. A menudo toparemos con problemas familiares relacionados con ambientes carenciados, dificultad para marcar límites, poca disponibilidad para participar en el tratamiento... Desde la escuela nos llamarán para quejarse del mal comportamiento del chico o chica, como si nosotros tuviéramos la varita mágica que hará desaparecer el problema... ¿Qué hacer? Pensamos que existe una vía: **El trabajo en red de todos los que estamos implicados, incluyendo a la familia.** ¿Qué queremos decir con eso? De entrada que nadie tiene la solución pero que posiblemente trabajando juntos podamos hacer algo. Todos, como miembros de la sociedad, debemos plantearnos qué hacemos para provocar agresividad en los adolescentes y qué podemos hacer para evitarlo. La agresión suele ser una respuesta adaptativa de supervivencia; cuando se convierte en gratuita significa que alguna cosa no funciona y deberíamos plantearnos qué debe ser. Las relaciones familiares están cambiando: Nunca los hijos habían sido tan valorados como en la actualidad, ni habían tenido tantos derechos. Por otro lado hay poco tiempo para ocuparse de ellos y a menudo se los compensa con objetos materiales. Muchos tienen poco tiempo para jugar y socializarse en la calle con otros niños y niñas de su edad. Fuera del patio de la escuela, es difícil que en las ciudades los niños y niñas salgan a jugar y a aprender a vivir en la relación con los compañeros. Se les acompaña hasta la puerta del colegio se les va a recoger. A continuación existen las actividades extraescolares. Cuando llegan a casa es la hora de cenar e irse a la cama, quizá tienen los deberes pendientes. En la escuela se espera que estén motivados para aprender: a los seis años han de saber leer, escribir y sumar, a los ocho multiplicar, a los doce iniciar la ESO..., todos están condenados a estudiar hasta los dieciséis. Para muchos de los que llegan con demanda de tratamiento la palabra “condenado” es la más adecuada para describir como viven el mundo escolar. ¿Dónde han quedado las reivindicaciones sobre el derecho a la educación? Quizá un derecho deja de serlo cuando se convierte en obligación. Freinet escribió la fábula del caballo, creo recordar que iba más o menos así:

Había una vez un hombre de la ciudad que fué a visitar un amigo

suyo que vivía en el campo. Este vivía en una casa y poseía tierras y animales, entre ellos había un caballo. Por la mañana, después de desayunar y queriendo ser útil, le propuso a su amigo cuidar del caballo y éste aceptó. Lo fué a buscar al establo y lo condujo al prado para que pastara. De camino al prado pasó por el abrevadero y pensó “Si le doy ahora de beber, después no será necesario volver”. Dicho y hecho lo dirigió hacia el abrevadero. Al llegar allí el caballo no bebía. Quiso obligarle a beber y el animal empezó a removerse inquieto, a relinchar y dar patadas. El hombre estaba asustado y no sabía como dominarlo. Por suerte llegó el amigo, que acariciando al caballo lo soltó, dirigiéndose éste hacia el prado y poniéndose a pastar. Después le dijo al hombre de la ciudad: “No puedes obligar a beber al caballo si no tiene sed. Debes esperar a que se alimente y al cabo de un rato verás como, sin necesidad de dirigirle, correrá hacia el abrevadero y beberá”.

Quizá pecamos todos de ser demasiado impacientes y en la elaboración de los objetivos educativos nos olvidamos de las particularidades de cada uno de los chicos y chicas a quien van dirigidos.

Violencia en los CRAE

(Centros Residenciales de Acción Educativa)

Neus Moragas

Centro de acogida

Es uno de los recursos del Departamento de Justicia, concretamente de la Dirección General de Atención al menor, la cual tiene la potestad de poder asumir la tutela administrativa de los menores que se encuentran en una situación de desamparo.

Es un recurso donde ingresan los menores que se encuentran en una situación de urgencia y no se puede esperar la finalización del estudio por parte de los equipos especializados, EAIA, o en casos desconocidos en que se origina una situación de alto riesgo que hace necesario separar de manera urgente al menor del núcleo familiar.

En la provincia de Girona existen dos centros de acogida:

Uno que atiende a menores de 0-12 años chicos/as y 12-18 años chicas.

Otro que atiende a chicos de 12-18 años.

Motivos de ingreso

Cuando hablamos de los motivos de ingreso nos referimos a los elementos /situaciones de riesgo que han motivado el desamparo, que entre otros puede ser:

Maltrato físico, abusos sexuales, negligencia...

En los últimos tiempos aparece o aumenta otro motivo de ingreso que sería la incapacidad de los padres de contener a sus hijos en el ámbito educativo.

Esta incapacidad no sería debida a limitaciones específicas de los padres, no nos referimos a padres considerados de riesgo o con déficits específicos, sino de padres que aparentemente no presentarían deficiencias, pero que se les ha ido de las manos la conducta de sus hijos.

El modelo de sociedad actual, la vida con prisas, preocupación para conseguir un estatus social determinado, llevan a una dedicación insuficiente por parte de la familia y una falta de límites y gran permisibilidad que al llegar a la adolescencia la situación se desborda y se hace insostenible en el medio: con aparición de conductas agresivas en la familia, en el contexto escolar i social.

Esto lleva a denuncias por parte de los mismos padres y a la petición de ingreso tanto por parte de los padres como de los propios menores.

Esto conlleva a situaciones grotescas ya que la administración que debe proteger a los menores de una situación de desamparo debe acoger a menores que son una amenaza o un supuesto peligro para la familia, la escuela...

Esta tipología de menores es los que en general se adapta menos a los recursos que le puede ofrecer la administración.

Los recursos de que dispone la administración pueden contener a un % de estos menores pero casi la mitad de menores que presentan conductas agresivas no se adaptan al recurso.

Durante el año 2000 se han producido 103 ingresos de menores entre los dos centros:

70 en el centro de 0-18 chicos/as

33 en el de 12-18 chicos

El promedio de permanencia en el centro suele ser de 6 meses.

Centro de acogida llar infantil

Se han producido 58 incidencias graves.

31% agresiones a los educadores

31% de desperfectos en el centro

38% otras: autoagresiones, heteroagresiones...

Todas las incidencias se han producido en el grupo de 12-18 (adolescentes) que en estos casos representa el 35% de los ingresos (25)

De estas agresiones el 25% ha sido producidas por la misma menor, 11,5 % por otro diferente, otro 12,5% otro i el reto por 6 menores más.

Representa un 25% de los ingresos en el grupo 12-18 años i se producen durante un periodo del año: la violencia produce violencia.

Puigvistos

Es un centro con unas características determinadas: la mayoría de ingresos, el 63% se trata de menores indocumentados, la mayoría de origen magrebi:

Ingresos 33:

63% indocumentados

15% denuncia de los mismos padres.

27% incapacidad de los padres

Incidentes-Agresiones 47

25,5% educadores

29% desperfectos

74% entre ellos

17% autoagresiones

También como en el otro centro el % de agresiones se concentra en 3-4 menores y en una época determinada y las situaciones de violencia son en cadena

Recursos

Casi un 34% en centros residenciales

10% retorno con la familia

9% acogimiento en familia extensa

El resto entre acogimiento simple con familia ajena i pre-adoptivo

El 34% de los ingresos en centros suelen ser adolescentes, ya que cuando se trata de menores de edades inferiores en que no puede haber un retorno inmediato con la familia, se buscan

recursos alternativos a ella, pero que no sean centros residenciales, como familia extensa o familia acogedora.

Conclusiones

Parecería que los recursos de que dispone actualmente la administración, no responden a las necesidades de los menores tutelados ni a la tipología de los mismos, cuando hablamos de menores adolescentes.

Sería conveniente valorar la necesidad de tutelar a esta tipología de menores y pensar si realmente estamos hablando de menores en situación de desamparo siendo necesario la separación de estos del núcleo familiar o dotar a las familias y al entorno de más recursos (educadores, talleres, aulas especiales....).

*Neus Moragas i Fontané
Médica Sección de Atención al Menor*

Conflicto y violencia en la escuela

Dra. Rosa Sellarès i Viola

1. Introducción:

Las actitudes agresivas de los adolescentes y los incidentes violentos que se producen en el ámbito escolar tienen muy variada significación, son protagonizados por alumnos de muy diversa tipología y son el resultado de la confluencia de factores de carácter individual y contextual. En relación a los primeros habrá que considerar cuáles son la historia y las características personales del chico, hasta que punto puede controlar sus emociones, tolerar la frustración y aceptar los límites (Rutter y otros, 1998), y cómo se siente en la institución.

En relación a los segundos habrá que considerar que:

- la preocupación por la violencia en la escuela, coincide, en nuestro país, con la implantación generalizada de la Reforma, con lo que ella comportó de cambio de población en los institutos y de polarización de actitudes y respuestas, no siempre explícitas, a favor o en contra de aquella, por parte de los profesores.
- las formas de vida y las transformaciones del modelo tradicional de familia, conllevan que en algunos casos, por desgracia demasiado

frecuentes, haya padres que, por las razones que sea, han renunciado al esfuerzo por transmitir a sus hijos el gusto por aprender, el respeto a la autoridad legítima o las capacidades de negociación y cooperación necesarias para desarrollar un proyecto personal. Dicho esfuerzo es especialmente trabajoso en la etapa adolescente de los hijos, cuando la turbulencia impulsiva normal, la exploración de los límites y el ejercicio ora inocente y creativo, ora patológico y autodestructivo de las transgresiones constituyen el contexto psicológico en el que junto con las turbulencias, florecen las nuevas capacidades cognitivas.

• Hay una cierta ambigüedad y desorientación a nivel social en lo que hace referencia a cuestiones de autoridad y de imposición de límites, que lleva a que pueda confundirse la autoridad con el autoritarismo y a un contexto social en el que todo castigo es sospechoso de maltrato, pero en el que no se han desarrollado aún estrategias (punitivas o no) y alternativas favorecedoras del desarrollo de la autodisciplina. Ello sitúa al profesor, especialmente el de secundaria, ante una posición difícil, en la medida que, por un lado, se espera de él que imponga autoridad a sus alumnos, como no han podido, querido o sabido hacerlo sus padres, y por otro, desde la sociedad y desde las familias, no se legitima su papel de figura de autoridad. El docente debe navegar entre las aguas de una sociedad que desvela cada día nuevas canteras de violencia y que impone una adolescencia cada vez más prolongada y unas exigencias de formación cada vez más sofisticadas, sin otros instrumentos que sus conocimientos, su experiencia docente y su capacidad de adaptación. Se espera mucho de lo que ocurra en las aulas y de las habilidades del profesor sin que se respalde suficientemente su función.

2. De qué tipo es la conducta que preocupa?

Cuando se habla de conflictividad y violencia en la escuela o en el aula, suele hacerse referencia a conductas individuales o grupales de muy diversa índole, que impiden a los profesores el desempeño de los objetivos educativos.

Los comportamientos que preocupan pueden tener un carácter de mayor o menor gravedad según el daño material o personal que produzcan (no es igual una pelea que un amenaza con una navaja) y producirse de forma más o menos manifiesta o encubierta (robos, vandalismo....) (Frick, 1998). Cualquiera de ellos aparecerá en un contexto, tendrá unos protagonistas, una historia y una función comunicativa que implicará por lo menos un emisor y un intérprete.

En la interpretación de los comportamientos "perturbadores"

habría que poder distinguir entre:

- **problemas de conducta**, que pueden presentar alumnos con dificultades para controlar y gestionar sus emociones, y **problemas de disciplina**, que remiten a las dificultades del profesor y de la institución para dar respuesta a conductas disruptivas y transgresiones esperables, inevitables y deseables en los grupos de adolescentes

- **conducta antisocial, conducta agresiva y conducta violenta**. No todo individuo antisocial es agresivo, en el sentido de que pretenda conscientemente dañar a otro. Hay muchos chicos (y adultos) dispuestos a quebrantar la ley, si piensan que no van a ser castigados, que no recurren a la agresión o a la violencia, es decir a la utilización de la fuerza. Sin embargo, la agresividad persistente y extrema es “un mero elemento de una tendencia antisocial más general” (West y Farrington, 1977, citados por Berkowitz, 1996).

La violencia primitiva de autodefensa y la violencia asociada a la agresividad y al sadismo (Bergeret, 1994). La primera,— de la que tendríamos un ejemplo en las rabietas de los bebés, que con sus lloros reclaman con fuerza aquello que necesitan, (calor, alimento, compañía...) — es una violencia “emocional” que tiene su origen en la frustración de la persona que no obtiene del medio y de las personas la respuesta que desearía y está al servicio de la supervivencia.

La segunda sería una violencia perversa. Comportaría el placer de hacer daño y de disfrutar con el ejercicio o con el resultado del ejercicio de la violencia. No se distinguiría de la primera por las características de los actos violentos, sino por la erotización del sentido que se da a dichos actos.

Ciertamente, la frontera entre los dos tipos de violencia no es fácil de trazar. La violencia de autodefensa puede acabar pervirtiéndose, y acabar resultando tan sádica como la que ha dado lugar a la de autodefensa. Es lo que ocurre en algunos chicos frágiles, con vinculaciones inseguras, que crecen en medios hostiles y poco contenedores, que acaban aprendiendo que la utilización de la violencia puede ser funcional para ellos e incluso permitirles acceder a un prestigio entre los pares, que difícilmente podrían adquirir sin el recurso al abuso de la fuerza.

3. Qué tipo de chicos protagonizan los episodios agresivos o violentos?

Los comportamientos perturbadores o violentos de algunos alumnos no tienen porque suponer siempre graves desajustes

de carácter personal. Entre los protagonistas de comportamientos violentos se encuentran chicos o chicas (más chicos) que:

- a) responden con una violencia sana a determinadas situaciones o provocaciones;
- b) expresan la frustración, el rechazo a las condiciones en las que se encuentran, la desesperación y la impotencia;
- c) como adolescentes normales, y en calidad de tales, ensayan la transgresión y ponen a prueba al adulto amparados, a veces, en el anonimato del grupo;
- d) se adaptan mal al ritmo escolar debido a su impulsividad, a su historia relacional, o a la imposibilidad de conseguir un ritmo de aprendizaje aceptable para la escuela;
- e) por su origen social o étnico, se sienten muy distanciados de la cultura de la escuela
- f) presentan conductas opositoras (que pueden o no,) evolucionar hacia trastornos de comportamiento
- g) problemas de conducta instalados que hacen que el chico no acepte las coerciones que implica para el educando cualquier tarea educativa. Son estos casos, poco frecuentes pero muy aparatosos, los que suelen hacer sentir más indefensos a la escuela y al profesor, especialmente si se percibe que la familia no ha conseguido poner límites al chico y que no colabora (Sellarès, 1999, 2000).

La respuesta de la escuela debería tener en cuenta esta variabilidad y ajustar las medidas de contención y disciplinarias a ella.

4. La dialéctica entre el funcionamiento mental individual y las situaciones frustrantes.

Como se ha dicho, los comportamientos agresivos de algunos alumnos no tienen porque suponer siempre graves desajustes de carácter personal. A veces pueden tener un carácter reactivo ante experiencias continuadas de frustración o ser expresión del malestar y de las dificultades de contención institucionales.

La manera de comprender dichos comportamientos y de responder a ellos dependerá, por supuesto, de las características de la conducta, pero también de si se considera la disposición a actuar de manera agresiva como una característica mental interna o como una disposición a reaccionar de una manera particular ante cierto tipo de situaciones.

Se cuenta con datos que apoyarían la idea de que el medio en general, tiene pocas posibilidades de modificar las tendencias

violentas individuales, y otros que conceden cierto papel protector a la escuela.

Así, estudios realizados para estudiar la consistencia de las manifestaciones de agresividad a lo largo del tiempo muestran como las tendencias violentas se mantienen. Los niños que, a los 8 años, y desde el punto de vista de sus compañeros, tenían puntuaciones altas de agresividad, tendían a ser considerados agresivos por sus compañeros, 10 años más tarde. A los 30 años eran los que más tendían a castigar a sus hijos ante una muestra de agresión (Eron 1987, citado por Berkowitz, 1996).

Por otra parte, otros trabajos han mostrado como, en una misma zona, con numerosos alumnos de niveles socioeconómicos desfavorecidos y circunstancias difíciles, hay escuelas que ayudan a los chicos y otros que los condenan al fracaso (Hanko, 1985).

Los adolescentes en situación de desventaja personal o social suelen tener mayor riesgo de presentar este tipo de conductas, en la medida que se encuentran expuestos a frecuentes experiencias de frustración como consecuencia de las dificultades de rendimiento académico y de lo patente de las diferencias que les separan de la mayoría de sus compañeros.

Las dificultades de la escuela para comprender y dar respuesta a las necesidades de atención personalizada de los alumnos, no facilitan la disminución de dicho riesgo.

Las explosiones de agresividad, que serán tanto más importantes en la medida que: los impedimentos para conseguir la meta sean muchos y mayor la frecuencia de las contrariedades en los esfuerzos por conseguir dicha meta y las intervenciones de los profesores se consideren injustas, arbitrarias o ilegítimas, o se vivan como un ataque personal (Berkowitz, 1996).

5. La tarea preventiva en la escuela

La escuela no puede paliar los efectos de la falta de contención y de las carencias en las tareas educativas de la familia. Sin embargo, es posible hacer una cierta tarea de **prevención** de algunos de los comportamientos violentos en la escuela, en la medida en que, de forma precoz, puedan ser detectados ciertos índices de vulnerabilidad y que se faciliten recursos de carácter pedagógico, formativo y asistencial a los centros y a los tutores. La agresividad temprana es un factor de riesgo que predice y los casos más graves suelen aparecer pronto.

Algunos elementos a considerar, además de lo ya señalado en relación a la necesidad de comprender cualquier conducta perturbadora en función del contexto y de las características personales de sus protagonistas:

En relación a la institución:

- Cuidar el clima institucional y favorecer la contención.
- Promover el buen comportamiento y no limitarse a castigar las transgresiones.
- Proporcionar a todos los alumnos un sentimiento de pertenencia al centro.
- Favorecer la participación de los alumnos,
- Negociar y consensuar con todo el claustro y con los alumnos, las normas y las medidas disciplinarias, que deberían ser pocas y claras.
- Controlar los espacios y momentos especialmente críticos.
- Actuar ante las primeras manifestaciones de comportamientos conflictivos, tanto si se trata de conflictos de autoridad como de agresiones menores, como puede ser molestar a algún compañero, o de mayor gravedad.
- Actuar prontamente tanto ante transgresiones manifiestas como ante las latentes, como puedan ser, por ejemplo los pequeños hurtos.
- Garantizar a los tutores interesados la formación, el asesoramiento y la posibilidad de supervisión de los casos más graves.
- Buscar y si es preciso exigir la colaboración de los padres.
- Trabajar en red y colaborar con los centros de Salud Mental.

En relación a lo individual:

- Detección precoz .
- Seguimiento individualizado, tanto desde la tutoría como de los servicios externos al centro, de los chicos de riesgo.
- Ajustar los contenidos y la metodología a las características de los alumnos, garantizando el éxito escolar mediante el establecimiento de objetivos individuales asequibles, así como espacios "protegidos" que en momentos críticos, puedan ofrecer más atención y contención a los alumnos que presenten problemas de comportamiento.

Asimov sostenía que la violencia era el recurso de los incompetentes. La función preventiva de la escuela debería consistir en tratar de que los chicos puedan sentirse competentes para aprender y para relacionarse.

Bibliografía

- BERGERET, J. (1994) *La violence et la vie*. París: Paidós.
- BERKOWITZ, L. (1996) **Agresión. Causas, consecuencias y control**. Bilbao: Desclée De Brouwer
- FRICK, P.J. (1998). **Conduct Disorders and Severe Antisocial Behavior**. New York: Clinical Child Psychology Library, Plenum Press
- HANKO, G. (1985) **Special needs in ordinary classrooms. Supporting teachers**. (traducción castellana a Paidós)
- RUTTER, M ; SMITH, D (1995) **Psychosocial Disorders in Young People: Time Trends and their Causes**. Londres: Karnac Books.
- RUTTER, M ; SMITH, D., (1997), *Psychosocial disorders in young people*. Chichester: Wiley.
- RUTTER, M ; GILLER, H.; HAGELL, A. (1998) **Antisocial Behavior by Young People**. Cambridge. Cambridge University Press
- SELLARÈS, R (1999) *La violència altra vegada. Perspectiva Escolar*, febrero.
- SELLARÈS, R (2000) *Els límits de la integració, Perspectiva escolar* maig

Taller Zona Este en Villablanca

Número de participantes 24

Mercedes Hidalgo

1. Presentación de la SEPTG
2. Explicación de las próximas convocatorias enmarcándolas, junto con la presente, dentro del Symposium de este año con el tema **< Violencia y Agresividad en los grupos >**
3. Presentación de la presente Jornada
4. Presentación de cada miembro del grupo
5. Iniciamos un espacio de grupoanálisis donde la asociación libre de palabra nos transporta a las distintas vivencias y reflexiones que tenemos sobre **la violencia**.

Surge la **problemática del enfermo con patología dual** (estamos en el contexto de un hospital psiquiátrico) **que tiene la agresividad como medio de expresión de sus sentimientos**, alegría, tristeza, agitación..., pero por ello ya son etiquetados de agresivos.

¿Qué medidas terapéuticas tenemos para tratar estos casos? Mas bien constatamos su ausencia, llevándonos a los profesionales a sentir que nos envían lo peor, sentimos de esta manera la violencia de los demás hacia nosotros.

Señalamos la necesidad de tener mecanismos de respuesta y de espacios donde poder expresar la agresión que vamos sufriendo.

Surge la opinión de que las reacciones violentas pueden aparecer en personas con predisposición, pero el entorno puede ser un factor desencadenante muy importante sobre el que podemos actuar los profesionales, **creando un ambiente donde la comunicación sea el medio que sustente las relaciones**.

Las normas sociales son necesarias, pero con frecuencia ahogan. **Qué espacios tenemos donde se nos permita valorar, reflexionar y criticarlas**. Al saltarlas, van cambiando, se van acomodando, acercándose más a las necesidades de los individuos. Por ejemplo en la relación entre fumadores y no fumadores, la cuestión no está en el humo, sino en el fuego que llevamos dentro.

La agresividad es una respuesta simple del individuo, que

no se elabora, no busca el por qué. Pensamos en la problemática del País Vasco. El acto violento es una manera de expresar la dificultad de comunicación en el terreno social. Indicaría la libertad de cuestionar las normas.

Tenemos claro que la violencia es un síntoma, pero cómo lo explicamos. Las normas nos ayudan a educar, pero es necesario diferenciar entre las normas que protegen y las normas que castigan.

En la educación de los hijos hemos llegado a profesionalizar la relación, a una relación con falta de espontaneidad, donde en muchas ocasiones sentimos una inseguridad ante la puesta de límites. Estamos creando una sociedad de dependientes.

6. Lo verbalizado en el grupo pasa a ser interiorizado a través del cuerpo.

"Vamos a crear con nuestras formas de vivir y de sentir"

- se trata de conectar con una situación vivida de violencia y expresarla a través del cuerpo.

Mirar las formas que nos rodean e ir al encuentro de aquellas con las que sentimos conexiones.

• Trabajo en grupo pequeño

Realizar una forma corporal con el grupo que comunique dichas conexiones. Ponerle palabras:

Grupo 1:	protección hasta aquí miedo ¡alto!	<i>El puente de Casandra</i>
----------	---	------------------------------

Grupo 2:	sorpresa Sin nombre Rabia Autocontención	<i>Impotencia</i>
----------	---	-------------------

Grupo 3:	Resurgir Gladiador Templanza Acogida	<i>Templanza</i>
----------	---	------------------

Grupo 4:	Quieto Preocupación	
----------	------------------------	--

Pena

Impotencia

Impotencia, miedo

• Valoración grupal

Surge la reflexión sobre las causas de la pérdida de los espacios grupales en los hospitales que nos acogen, principalmente en el PERE MATA.

Las personas buscamos la certeza y en estas dinámicas grupales el contenido se crea, se mueve a medida que los miembros se implican. No obstante todos estamos de acuerdo **en la importancia de crear espacios donde trabajar las propias frustraciones, junto con la violencia que nos despierta. Mas es una demanda sin respuesta. El espacio grupal no está incluido en la sociedad, se da más importancia a lo individual.**

Uno se pregunta, ¿Existen estrategias para ir contracorriente?

Como colectivo que trabaja en el campo de la salud, ¿qué hacemos para incidir en esta línea en el sistema?. En muchas ocasiones acabamos realizando intervenciones individualizadas creándonos mayor frustración.

Las normas de convivencia pueden ser violentas en sí mismas, mas, al depender de ellas, tendemos a aceptarlas sin hacer preguntas, sin cuestionarlas.

Cada uno ha de asumir su propia violencia. Hemos de aprender a hacer servir distintos lenguajes. En el mundo de los sentimientos el silencio vendría dado como respuesta ante la incerteza y el miedo. El silencio es violento visto por el otro.

Diferencia entre **agresividad** (instinto primario) y **violencia** (Implica una convivencia). **El problema de la agresión es la falta de la palabra.**

7. Covisión de un Caso Clínico

Debido a la falta de tiempo, ya que nos extendimos con la riqueza de los temas de la mañana, nos centramos en una reflexión grupal sobre el caso clínico presentado por **Carmen Tresaco.**

Un caso de violencia familiar

Presento el caso de una paciente con trastorno de una depresión con problemas emocionales graves y poca respuesta cognitiva. Que, después de un tiempo en tratamiento psicodramático sin que aparecieran cambios emocionales y conductuales, me hace reflexionar en la necesidad de intervenir en el sistema familiar, desde mi formación como terapeuta de familia.

Acudieron los cuatro miembros de la familia, distribuyéndose en los extremos el padre y el hermano y en el centro la madre y la paciente.

Transcurridos unos momentos donde la madre era el elemento aglutinador de la familia así como la responsable del sustento familiar, el hermano inició la sesión con descalificaciones continuas hacia los profesionales de la salud mental, la hija seguía en la misma actuación, sin palabras y sin modificar un solo músculo de su cara. La madre a favor de los profesionales y en contra del padre que era definido como persona violenta y vago.

El padre arremete contra el hijo. Se genera una situación cada vez más violenta que intento contener, pero finalmente el padre abandona la terapia.

A partir de ese momento la situación cambia, se establece una relajación del hijo y podemos entrar en otra dinámica. Se produce un cambio significativo en la estructura familiar, por supuesto no en la paciente.

Resumiendo, la hipótesis que establezco sobre esa situación es que se está poniendo en juego una cuestión de lealtades sobre la elección de F. Ella tiene que decidir entre marcharse fuera, bastante lejos, con su novio (el cual había tenido una escena muy violenta con el padre y no se hablaban) o quedarse con su familia.

No se volvió a hacer más sesiones, pero obtuve mucha información: El sistema familiar tenía su propia homeostasis a través del paciente identificado. Era muy difícil romper ese equilibrio familiar. Hubo algunos señalamientos que, parece posteriormente, que han influido en el sistema.

Los temas para la reflexión que planteo son:

• **La violencia que se genera en el trabajo con familias entre sus integrantes, así como la proyección de esta violencia en los terapeutas. Necesidad de trabajar las familias desestructuradas (padre e hijo con problemas de alcohol) no en solitario, sino en coterapia.**

En el caso clínico que se nos presenta se crean todo tipo de relaciones, de la madre al padre atacándole; del padre al hijo atacándole; la madre se alía con el hijo frente al padre; del hijo al terapeuta atacándola...

En la actualidad la hija, tras una mejoría considerable, se va a vivir con su pareja. El padre trabaja. El hijo se ha ido a vivir con su novia. La madre puede ¡por fin! Descansar.

No sé qué les depara el futuro, pero creo que valió la pena.

Valoración de la Jornada

Se trae al grupo la presencia de unos carteles sobre curas de úlceras. El personal asistencial destaca la satisfacción por haber conseguido curarlas.

Se une al optimismo y la esperanza por los grupos que ahora están funcionando.

Recordamos las palabras de Tosquelles: **“Somos más libres cuantos más grupos pertenecemos”**.

Mas resaltamos cómo, cada vez más, buscamos la felicidad del día a día , de estar a gusto consigo mismo, aprendiendo a sacar el paraguas cuando llueve, porque así no me mojo tanto, manteniéndonos en nuestros espacios grupales más próximos.

Hablamos del duelo ante lo que no ha podido ser dicho en el grupo. Estimulamos para que se utilicen las otras vías que tenemos de comunicación, escribir para el boletín, la **www.Septg.org**.

Por parte de miembros nuevos en nuestros grupos, nos devuelven el haberse sentido a gusto, se les ha hecho corto y han tenido la sensación de habernos conocido desde siempre.

La Concha y la Violencia en el círculo

Mercedes Hidalgo

Primero saludaros a tod@s. Vuelvo a meterme en aquella sala alargada, tan larga, en la que no me encontré sola. En aquel momento en el que quería deciros tantas cosas, pero no pude abrir boca, sólo para prometeros que a través de estas líneas os hablaría.

¿Por qué se me ha ocurrido poner este título? Se me ha hecho presente la imagen del MAR apaciguada en su Concha y, junto a él, la furia del agua y del viento en el último día, así como la Violencia Grupal en la que intentamos introducirnos en aquellos días.

Recuerdo, como el último día analizábamos si nos habíamos dejado o no meter en la destructividad agresiva, principalmente en la vivida por el pueblo que nos acogía. Creo que tuvimos fuerzas para estar presentes, pero no suficientes para introducirnos en ella.

Me resultó grato ver los campos tan difíciles en los que psicólog@s y psiquiatras, entre otros, estamos trabajando, aunque nos sigan caricaturizando como encerrados en despachos y de cuervos al acecho del paciente en el diván.

*Me sorprendió, cómo en el ser pájaro y mamut, **fué mucho más fácil construirlo desde el darles vida en movimiento, que cuando aportábamos opiniones para ello, llegó a ser más caótico** —entro en contacto con la vivencia de falsedad ante la necesidad de utilizar tantas palabras en los grandes conflictos-. Las imágenes internas que cada uno tenía de ambos animales, se unieron corporalmente para expresarse encadenándose con las otras partes en danza. **(Ello me habla de la implicación, de lo difícil que resulta entender las cosas desde fuera, más cuando tratamos de la <violencia>).***

*Guardo dos recuerdos fundamentales: **La sabia devolución de la payasa**, -ya tenía el gusto de conocerla- sobre todo cuando emocionada nos hablaba de **“esta unión/implicación en el mismo cuerpo”** y, en la misma línea, **la emoción de las palabras de Ernesto en la cena “ para que hiciéramos de mensajeros en nuestros lugares de origen sobre la posibilidad en el País***

Vasco de cantar, divertirse y además trabajar sobre <la violencia>”.

Me quedó también un recuerdo vivencial de grupalidad muy fuerte.

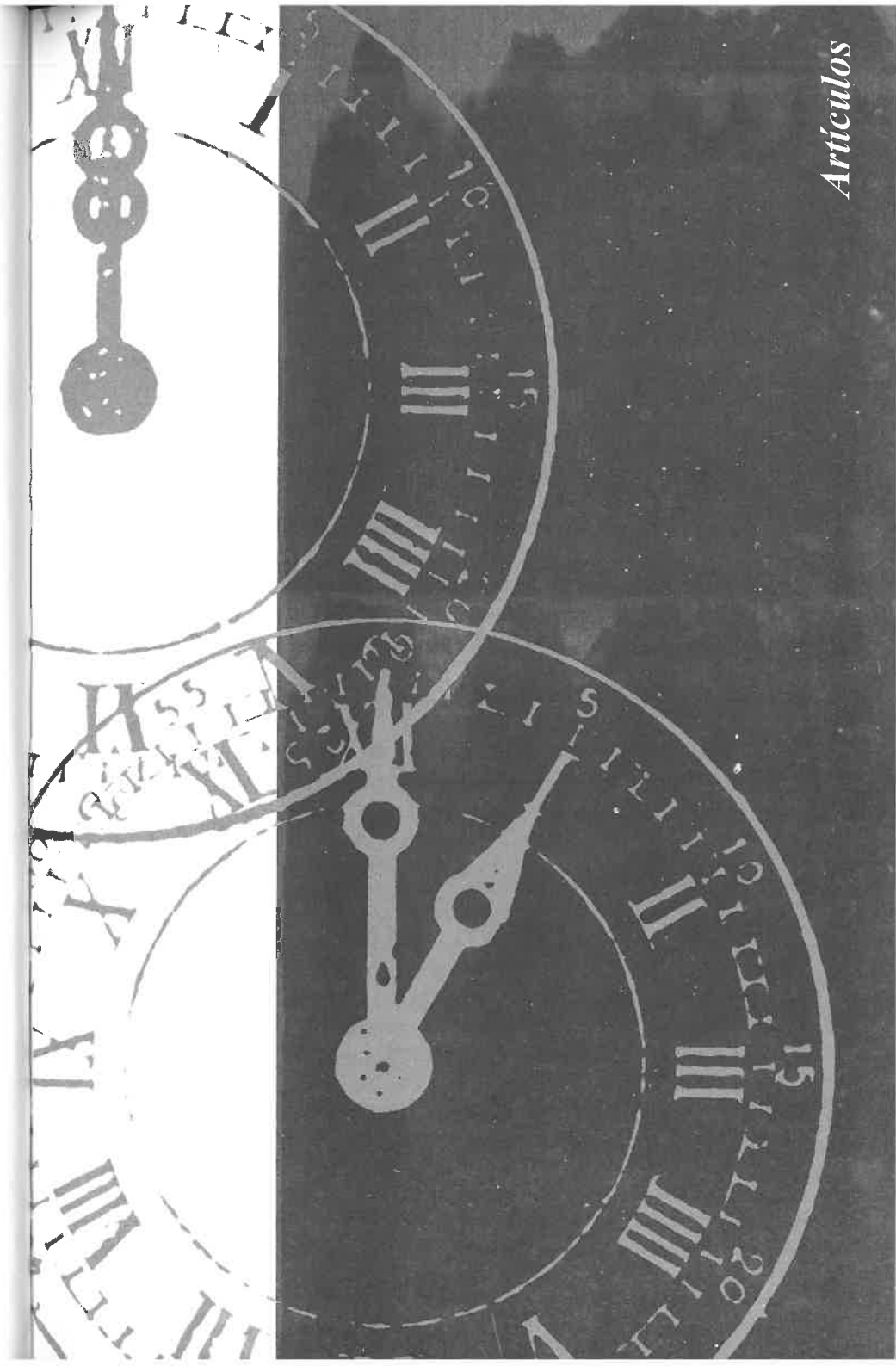
Un gran abrazo Mercedes

Añado una poesía tal como me ha surgido esta mañana. Desde mayo, son tantas las barbaridades que se han ido sumando, tan fuerte la vivencia de violencia, que tengo la necesidad de compartirla también en este espacio.

Nos hemos puesto a jugar con la realidad, sin darnos cuenta que la sangre que hacíamos correr y los gritos no eran efectos informáticos.

¡Qué sensación tan extraña, de estar día tras día en un mundo que no reconozco, lleno de monstruos.

Intento acobijarme en uno de mis bosques.
Necesito seguir sintiendo la bella firmeza de la grande y bella sencillez que permanece.
Y, surge en mí la esperanza,
de que abrazados a los árboles,
broten de nosotros ríos de lágrimas y,
unidos a sus savias,
se extiendan y limpien ese mundo de fantasmas no reconocible.



Paseo por el horror.

Auschwitz, 4 de Mayo de 2001

Ma. Teresa Pi Ordóñez

Auschwitz no existe, ¿no lo creéis? Buscad en un mapa de Polonia. No existe ningún lugar con ese nombre. Ibamos a viajar a Chequia, muy cerca de la frontera polaca y pensamos que podíamos aprovechar un día que nos quedaba libre entre dos sesiones de trabajo, para visitar el museo de Auschwitz. Buscamos en el mapa por la zona en que nos habían dicho que se hallaba y... no existía. Una enciclopedia nos aclaró el motivo: Los alemanes cambiaron el nombre del lugar donde se hallan los campos: Se trata de Oswiecim, que así se llama la ciudad donde se encuentran los dos campos que se conservan: KL Auschwitz I, en unos antiguos cuarteles, y Birkenau (KL Auschwitz II), construido expresamente para la función a que estaba destinado. Se aprovecharon unas antiguas cuadras para habilitar los primeros barracones y a partir de ahí se construyeron más y más, pues no había suficiente lugar para alojar a los prisioneros que iban llegando. El tren llegaba hasta el final del campo, donde se hallaban las cámaras de gas y los hornos crematorios. Aun existen las vías, el andén y una cierta atmósfera. Existían dos campos más. No forman parte del museo e ignoro si se conserva algún resto.

“Arbeit macht frei” (El trabajo hace libre) es la frase que se lee a la entrada del campo principal (KL Auschwitz I). ¡Qué ironía! A no ser que se entienda la muerte como una liberación. Parece ser que al entrar se les decía que la única forma posible de salir de allí era por la chimenea de los hornos crematorios.

Había fotos, maletas con los nombres escritos claramente “para poderlas identificar a la llegada”... nunca pudieron hacerlo, pues al llegar se les desposeía de cualquier seña de identidad. Ropa de niño, delantales de niña, maquinillas de afeitar, peines... Todo está allí, amontonado. ¿Hablamos de agresividad y violencia? La violencia estaba perfectamente organizada en ese lugar y tantos otros repartidos por centroeuropa: Libros de registro con los nombres de todos, sus fotos... Nadie moría sin los sellos correspondientes. Parece ser que a partir de 1943 el control se relajó un poco por la gran cantidad de personas que

iban llegando, pero anteriormente los tenían a todos registrados, fotografiados e incluso filmados.

Paseando por ese lugar me preguntaba por cómo debieron sentirse las víctimas, pero también me pregunté por sus verdugos: ¿Qué motivos les movía? Debían almacenar mucho odio para ser capaces de realizar aquello o, mucho miedo, miedo a ser aniquilados ellos mismos si no cumplían las órdenes de exterminio. Cuando ya sabían que habían perdido la guerra intentaron destruir las pruebas de la barbarie. Esto indica que eran mínimamente conscientes de lo que habían llevado a cabo y temían verse expuestos ante la humanidad. Nadie que se sienta orgulloso quema las pruebas. ¿Y después? A algunos los cogieron, unos fueron ejecutados, otros encerrados, otros huyeron... Y detrás quedó todo un pueblo, cómplice callado de lo sucedido. El movimiento lo lideró Hitler, persona fácilmente demonizable, pero todo un pueblo estaba detrás. No debemos olvidar que Hitler subió al poder con los votos de los ciudadanos. Una mayoría creyó en su discurso nacionalista en el que se señalaba a un enemigo claro, culpable de los males que azotaban la Alemania posterior a la primera guerra mundial. Los principales enemigos eran los judíos, pero también el resto de ciudadanos europeos que no creyeran en la superioridad de Alemania y en su derecho a dominar Europa. Se produjo un fenómeno de masas que apoyaba a unos líderes que consiguieron desviar la atención de los problemas de su país señalando a unos culpables de los que había que deshacerse.

“Nosotros” y “los otros”. Es tan fácil caer en el tópico. Son fenómenos que se repiten a lo largo de la historia. Nada une más a un pueblo que tener a un enemigo al que se culpa de todo. Quizá nadie, por lo menos en la historia reciente, ha actuado con tanta precisión y planificación como los nazis en la exterminación de un pueblo. Prolongaron las matanzas hasta el último momento en que ya sabían que habían perdido la guerra. ¿Y después? Paseando por los campos me preguntaba cómo debían sentirse los ciudadanos alemanes una vez se acabó la guerra y la realidad de los campos salió a la luz. Me los imagino saliendo de una especie de pesadilla en la que, sin embargo, habían participado y colaborado a que se produjera. ¿Sintieron culpa? Y si así fuera, ¿cómo la manejaron? Los neonazis actuales niegan la existencia de los campos. La negación sería la forma más arcaica de manejar la culpa. Quizá sea un peso demasiado

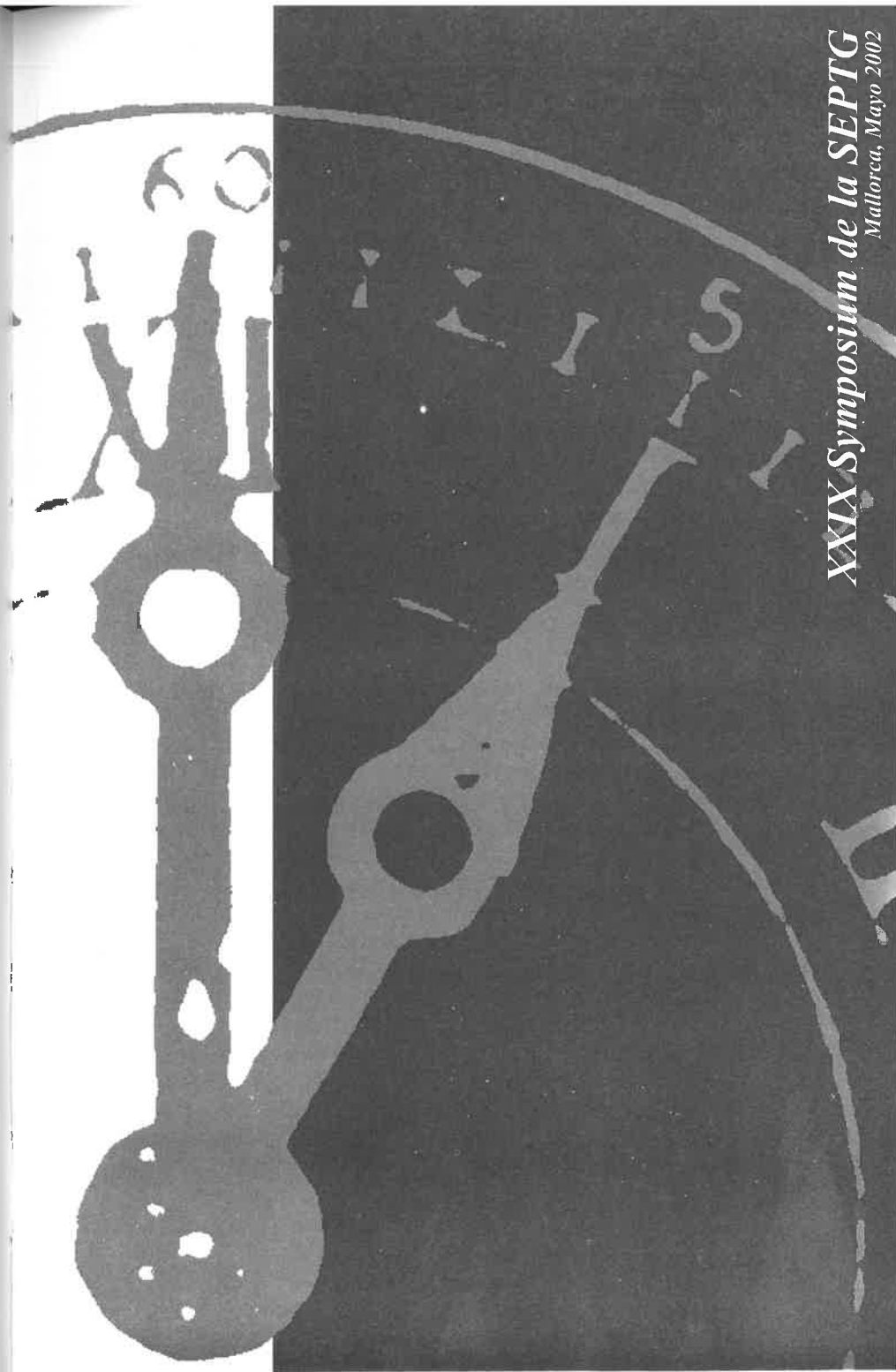
grande para llevar mientras se participa de la ideología que lo provocó. Sólo cabe negar que semejante horror fuera posible.

Pero los fenómenos grupales que justifican ideologías que pueden provocar actos similares continúan. El pueblo judío, masacrado entonces, parece haber cambiado los papeles. También tiene un enemigo que lo mantiene unido: los palestinos. Es frecuente que un proceso de victimización evolucione hacia su contrario. El problema es que la venganza ya no es posible dirigirla hacia los agresores reales, pues han dejado de ser enemigos. En la transmisión intergeneracional del maltrato, los hijos que lo han sufrido no se querellan contra los padres a los que a menudo siguen amando, sino que continúan el círculo en sus propios hijos. Se trata de una rueda difícil de romper si no es a costa de pérdidas y re-elaboraciones personales dolorosas. En la mayoría de los casos las víctimas son más débiles y si intentan rebelarse, la respuesta es desmesurada y siempre dejando claro quién tiene la fuerza. Basta con ver las noticias de este último año sobre el conflicto palestino – israelí.

Y no hace falta irse tan lejos, el tema de “nosotros” y “ellos” se reproduce actualmente en nuestro país en relación a los emigrantes, a los que defienden ideologías contrarias a las nuestras, a personas de otras razas... y un largo etcétera. A veces puede que seamos verdugos y otras víctimas potenciales. El enfrentamiento es posible cuando “los otros” pierden su identidad personal y pasan a formar parte del grupo de “los enemigos”. Lo primero que hacían los nazis una vez habían decidido quién iba directo a las cámaras de gas y quién era útil para trabajar, era despojar a estos últimos de cualquier seña de identidad: Su nombre desaparecía y eran marcados y llamados por un número, sus ropas y pertenencias eran confiscadas y se les vestía con el uniforme del campo, el pelo se les rapaba. A las pocas horas de haber llegado quizá ni ellos mismos se hubieran reconocido al mirarse en un espejo. Me imagino que de este modo a los vigilantes les resultaba más fácil olvidarse de la condición de seres humanos de los prisioneros y así quizá evitaban un hipotético malestar en la tarea que tenían encomendada.

Paseando por Auschwitz ese 4 de Mayo bajo un sol de justicia, me preguntaba qué habría hecho si en aquellos años hubiera sido ciudadana alemana. Es fácil decir que me habría rebelado, pero no lo sé. De pronto me imaginé aclamando a Hitler en una

de sus apariciones, o negando el saludo a un antiguo conocido judío por miedo a lo que pudiera pasarme si me veían y me denunciaban. Todo es posible. Es fácil juzgar cuando no se vive el momento y no te juegas nada. También me imaginé como deportada. La verdad es que no sé qué me produjo más miedo.



XXIX Symposium S.E.P.T.G.

Aportaciones Grupales a los nuevos retos

Del 2 al 5 de Mayo de 2002

Hotel Delta****

Cala Blava (Mallorca)



“En contraste con la historia de la búsqueda de la verdad, el grado de indiferencia actual parece una súbita, peregrina y peligrosa novedad. Aliada con la convicción, la búsqueda siempre ha sido una fuente de inspiración y de impulso. Ha hecho posible el progreso y la civilización. Sin ella no podemos estar seguros de dar ningún paso adelante o incluso sobrevivir mucho más (...) Actualmente, el sentido común está atrapado en el fuego cruzado de una guerra cultural entre extremistas religiosos, que creen conocer la verdad, y nihilistas seculares que piensan que nunca puede conocerse. Mi aspiración es situar nuestra crisis en su contexto; confirmar que la búsqueda de la verdad todavía está en marcha y dejar a los relativistas y fundamentalistas en su lugar correspondiente – los márgenes de la historia”

Felipe Fernández-Armesto¹

¹ Fernández-Armesto (1999). *Historia de la verdad y una guía para perplejos*. Barcelona: Herder

La temática que proponemos para este symposium se inscribe en gran medida en dar continuidad a la búsqueda, siguiendo caminos interdisciplinarios, en donde el grupo adquiere una dimensión significativa en la formulación de preguntas y en el planteamiento de vías de solución a la realidad social del siglo XXI. Hemos pensado en cuatro áreas temáticas que concretan el título del symposium. Las dos primeras: multiculturalidad y globalización dan cuenta de dos de los retos sociales, sea en el ámbito que sea, a los que debemos dar respuesta tanto a nivel profesional como personal. Las otras dos temáticas apuntan más al replanteo de teoría y técnicas, de una forma creativa e interdisciplinar, como aportación grupal a los nuevos retos.

1- Multiculturalidad: Este es uno de los retos a los que se enfrenta nuestra sociedad. ¿Somos capaces de integrar en ella a personas de otras culturas? Personas provenientes de países con culturas diferentes nos enfrentan a nuestros fantasmas. ¿Qué estamos dispuestos a compartir con ellos? ¿Qué seríamos capaces de modificar en nuestras instituciones para poderles acoger? Día a día, en nuestros barrios, ciudades, escuelas, instituciones sanitarias... nos encontramos con ellos, con sus costumbres diferentes, con su visión del mundo y de lo que es correcto y lo que no. ¿Hasta dónde puede llegar el respeto a su diferente forma de vivir? En principio debería ser fácil aceptarlo, siempre y cuando desde su modelo cultural se respeten los derechos humanos, pero, ¿y si no? Desde la imposición difícilmente podremos acercarnos a ellos, pero existen otros caminos. Sobre éstos podremos debatir en este Symposium.

2- Globalización: Palabra mágica para unos y maldita para otros. Gracias a la globalización podemos comunicarnos a través de las nuevas tecnologías, pero también implica el empobrecimiento de algunos países en beneficio de otros. ¿Es posible un mundo globalizado en el que todos gocemos de las mismas oportunidades? Parece muy utópico. Ni siquiera existe un solo país o ciudad, por ricos que sean, en el que se haya erradicado la pobreza. Quizá no se trate de un problema de concepto, sino de cómo se lleve a cabo. ¿Qué implica la globalización en nuestra sociedad? Entre otras cosas la aparición de personas provenientes de otras culturas. Alguien dijo que el futuro sería mestizo o no sería. Esto nos lleva al tema anterior. Y paralelamente nos encontramos con la afirmación de la identidad, de los rasgos culturales o nacionales que nos identifican como diferentes. ¿Qué se puede aportar a estos temas desde las teorías grupales?

3- Arte y creatividad en el trabajo grupal. (La Creatividad: del tanatos al eros en lo grupal): La creatividad esa maravillosa capacidad humana que permite la solución de problemas aparentemente imposibles de resolver. Curiosamente resulta difícil, como si se ausentara, a la hora de escribir un texto sobre ella sin caer en los tópicos. Hicimos una "lluvia de ideas" teniendo en la mente el título de Symposium, y surgieron palabras: *imaginación, fantasía, acción, movimiento, expresión, lenguajes, emoción, crecimiento, exploración, evolución, ampliación, comprensión, reconocimiento, apertura, transformación*. Porque no hacer con todo esto un camino que vaya de la "discordia", destrucción, TANATOS a la "reunión", construcción, EROS. Un camino-herramienta con el que afrontar los nuevos retos que se nos presentan.

4- Alfa (α) y omega (Ω) de lo grupal: ¿Dónde empieza y acaba un grupo? ¿Qué es un grupo? ¿Existen límites entre el grupo de formación, el de crecimiento, el terapéutico, u otros tipos de grupo? ¿Cuáles son desde cada marco teórico en el que trabajamos? ¿Son suficientes los recursos que hemos adquirido en nuestra formación o cada grupo implica un reto y son necesarias la creatividad y la flexibilidad para darle vida y continuidad? ¿Es posible el cambio, la transformación personal y social, a través de los procesos grupales? Proponemos este espacio para reflexionar conjuntamente sobre nuestra formación y experiencia, redefinir la idea y objetivos de grupo, proponer caminos en los que el trabajo grupal de alternativas a los nuevos retos.

Metodología

Nuestra propuesta es trabajar medio día en cada uno de los temas propuestos: multiculturalidad, globalización, arte y creatividad en el trabajo grupal y alfa (α) y omega (Ω) de lo grupal. Se ha pensado en un primer espacio en grupos pequeños en los que la temática puede abordarse como taller o en forma de presentación y comentario de comunicaciones. Tras una pausa los grupos se reunirán en grupo grande para poner en común lo trabajado en el grupo pequeño y, a la vez, resonar de la experiencia global del symposium. Estas actividades se llevarán a cabo el viernes 3 y el sábado 4 de mayo de 2002. Pedimos, pues, vuestras aportaciones -en forma de comunicación o en forma de taller- para cada una de las temáticas propuestas.

Podéis encontrar más información en www.septg.org, donde paralelamente abrimos el foro virtual para empezar a trabajar todos juntos.

Cronograma

Jueves 2 de mayo de 2002

11-14'30	Reunión de Junta
14'30- 17	Comida Junta
17-18'30	Registro de participantes y entrega de documentos en la sede del Symposium. Hotel Delta
18'30	Traslado en autocar a Palma de Mallorca
19-20'30	Inauguración del Symposium. Fundació "La Caixa". Pza. Weiler, 3.
20'30-22	Visita nocturna a la ciudad de Palma
22-00'30	Cena libre en la ciudad de Palma
00'30	Traslado en autocar al Hotel Delta

Viernes 3 de mayo de 2002

8'30	Registro de participantes y entrega de documentos en la sede del Symposium. Hotel Delta
9'30-10'30	Presentación del symposium. Temática y metodología de trabajo
10'30-12	MULTICULTURALIDAD. 4 salas: talleres y comunicaciones simultáneos en grupos pequeños.
12-12'30	Coffe break
12'30-14	MULTICULTURALIDAD. Grupo Grande
14-16'30	Comida
16'30-18	GLOBALIZACIÓN. 4 salas: talleres y comunicaciones simultáneos en grupos pequeños.
18-18'30	Coffe break
18'30-20	GLOBALIZACIÓN. Grupo Grande
20-22	ASAMBLEA DE LA SEPTG

Sábado 4 de mayo de 2002

9'30-10'30	Grupos pequeños de encuentro ²
10'30-12	ARTE Y CREATIVIDAD. 4 salas: talleres y comunicaciones simultáneos en grupos pequeños.
12-12'30	Coffe break
12'30-14	ARTE Y CREATIVIDAD. Grupo Grande
14-16'30	Comida

² Los grupos de encuentro son espacios para que los asistentes al symposium puedan compartir y hablar de su experiencia en el Symposium. Se crearan a lo largo del viernes día 3, la gente podrá apuntarse al grupo que desee. Cada grupo tendrá un coordinador y un espacio de encuentro.

16'30-18	ALFA Y OMEGA DE LO GRUPAL. 4 salas: talleres y comunicaciones simultáneos en grupos pequeños.
18-18'30	Coffe break
18'30-20	ALFA Y OMEGA DE LO GRUPAL. Grupo Grande
21'30	Cena de gala

Domingo 5 de mayo de 2002

9'30-10'30	Grupos pequeños de encuentro
10'30-12	GRUPO DE LA SEPTG
12-13'30	GRUPO DE CIERRE. Grupo Grande
13'30	Aperitivo de despedida

Información general

Presentación de trabajos

- Presentación de resúmenes hasta el 31 de Enero de 2002.

Enviar a: Mercedes Hidalgo Rebollo.
Pseo. Universal, 66, esc A 1º 1ª
08042 - Barcelona
mhire@eresmas.com.

- Presentación de trabajos completos hasta el 28 de febrero de 2002. Para publicar los trabajos es preciso enviarlos en diskett de 3.5 en cualquier procesador de textos habitual (Words 6.0 o similar) **acompañados de una copia en papel**. También pueden mandarse por e-mail, pero enviando el original en papel por correo ordinario.

Enviar a: Pere Mir Rodes
C/ París, 151-155, esc. A 1º3ª
08036- Barcelona
e-mail: pmir@copc.es

Portavoces de la ponencia:

Coordinación:
Mercedes Hidalgo.

Multiculturalidad:
Mercedes Hidalgo.

Globalización:
Isabel Admetlla.

Arte y creatividad en el trabajo grupal:
Amparo Llopis.

Alfa (α) y omega (Ω) de lo grupal:
Hanne Campos.

Portavoces de la organización:

Maite Pi Ordoñez.

Carmen Tresaco Cidón.

Mercè Martínez Torres.

Coordinación del symposium: zona este

Inscripciones

1) Precios del Symposium

Concepto	Hasta 31-12	Hasta 28-2	Hasta 25-4
Paquete completo	305 € 50.750 ptas.	335 € 55.750 ptas.	365 € 60.750 ptas.
Inscripción	160 € 26.625 ptas.	190 € 31.625 ptas.	220 € 36.625 ptas.
Hotel por noche/ desayuno incluido	47,65 € 7.930 ptas.	47,65 € 7.930 ptas.	47,65 € 7.930 ptas.
Cena y baile de gala	60 € 10.000 ptas.	60 € 10.000 ptas.	60 € 10.000 ptas.
Incremento no socios	60 € 10.000 ptas.	60 € 10.000 ptas.	60 € 10.000 ptas.
Acompañantes ³	160 € 26.625 ptas.	160 € 26.625 ptas.	160 € 26.625 ptas.
Incremento hab.individual / por noche	22,40 € 3.730 ptas.	22,40 € 3.730 ptas.	22,40 € 3.730 ptas.

2) Este año el pago de la inscripción puede realizarse en pesetas hasta el 31 de diciembre y en € (euros) a partir del 1 de enero.

3) El paquete completo incluye: inscripción; cena y baile de gala (4 de mayo); alojamiento y desayuno en habitación doble en el Hotel Delta**** los días 2, 3 y 4 de mayo.

4) La inscripción incluye: documentación, boletín, coffe-breaks, visita a Palma, comidas de trabajo días 3 y 4 de mayo.

5) La cuota de acompañantes incluye: alojamiento y desayuno en habitación doble en el Hotel Delta **** los días 2, 3 y 4 de mayo y visita a Palma de Mallorca; comidas días 3 y 4 de mayo.

6) Para los estudiantes, que presenten la acreditación de su condición, se mantiene durante todo el período de inscripción la cuota de: 160 € 26.625 ptas. (no incluye hotel ni cena de gala).

³ Incluye: alojamiento y desayuno en habitación doble en el Hotel Delta **** los días 2, 3 y 4 de mayo y visita a Palma de Mallorca; comidas días 3 y 4 de mayo.

XXIX Symposium de la SEPTG. Mallorca del 2 al 5 de Mayo de 2002

Nombre y apellidos:

Dirección:

Población:

Teléfono:

Habitación compartida con:

Días extra (especificar fechas):

Presenta comunicación o taller (título):

Cod. postal:

e-mail:

Enviar este impreso junto con una copia del ingreso en la cc. del Symposium a:

Maite Pi Ordoñez •

Inscripciones / Precios del Symposium

Concepto	Hasta 31-12	Hasta 28-2	Hasta 25-4	Importe
Paquete completo	305 € 50.750 ptas.	335 € 55.750 ptas.	365 € 60.750 ptas.	
Inscripción	160 € 26.625 ptas.	190 € 31.625 ptas.	220 € 36.625 ptas.	
Hotel por noche/ desayuno incluido	47,65 € 7.930 ptas.	47,65 € 7.930 ptas.	47,65 € 7.930 ptas.	
Cena y baile de gala	60 € 10.000 ptas.	60 € 10.000 ptas.	60 € 10.000 ptas.	
Incremento no socios	60 € 10.000 ptas.	60 € 10.000 ptas.	60 € 10.000 ptas.	
Acompañantes	160 € 26.625 ptas.	160 € 26.625 ptas.	160 € 26.625 ptas.	
Incremento hab.individual / por noche	22,40 € 3.730 ptas.	22,40 € 3.730 ptas.	22,40 € 3.730 ptas.	
Total				

Querid@s compañera@s:

Mercedes Hidalgo

Barcelona 13-6-01

Como muchos ya conocéis el próximo Symposium lo celebramos en la Zona Este, por imposibilidad de hacerse cargo en Tenerife, como se había pensado en si día.

Es por ello que os convocamos a una próxima reunión

30 de Junio, sábado, en Tarragona,.

Hotel Ciudad de Tarragona, Plaza Imperial (centro ciudad) 11 horas

Único tema Symposium, cómo lo hacemos y con qué contenido.

Hemos participado en muchos, ¿podremos mejorarlos...?, cada vez nos lo ponen más difícil.

Sin nada más y con el deseo de tenerte este día recibe un cordial saludo.

Mercedes Hidalgo

Reunión Vocalía Zona Este

30.6.01 Tarragona

Participan : Amparo, Jordi y Josep por Valencia; Silvia y Pepe por Tarragona y Reus; Maite de Girona; Isabel A., Hanne y Joan C., Carmen T., Mercó y yo. En total éramos 12.

Tema a tratar: Organización próximo Symposium

Sede: al ser anulada la propuesta de Tenerife, Mercè, Carmen y Maite pensaron en Mallorca como una buena sustituta. Enseguida se pusieron en contacto con Joan y Joana los cuales encantados pusieron en marcha los primeros contactos, lo cual es muy de agradecer, pues no son socios, (en Mallorca no tenemos ninguno).

Mercè se ha puesto en contacto con varios hoteles que tenían salas para congresos. De momento, hay dos ofertas en firme, más un lugar en la ciudad de Palma que es de la Caixa de Pensions.

Pepe propone también **Reus o Tarragona**. Quedamos pendientes de saber precios de la primera propuesta.

Joan trae de nuevo la propuesta de realizar un **Symposium Virtual con un final con presencia** Surgen los comentarios de que no creemos que estemos a tal grado de desarrollo como para ponerlo en funcionamiento. Además de la importancia que damos a nuestros encuentros presenciales, y que queda de algún modo recogido en la propuesta de Joan, también consideramos que nos sentimos cómodos con números de participación reducidos que nos permitan una interrelación, un trabajo compartido y una devolución directa al grupo.

Sí decidimos **adelantar el Forum del Symposium a través de Internet** para que permita un mayor desarrollo. Joan propone pasarlo a C.D. para repartirlo a aquellas personas que no utilicen este medio.

Tema: Habíamos pensado en dar una continuidad al contenido de Donosti desde <Las Salidas creativas de los conflictos>. Raquel nos envía la propuesta <de Tánatos a Eros>. Joan <Las Perspectivas de Futuro en el nuevo milenio: ¿dónde queda el grupo?>, también sugiere <la desglobalización grupalizada>. Pepe <Respuestas grupales a los nuevos retos>.

Nos quedamos con ésta última llamándola *<Aportaciones grupales a los nuevos retos>*

Organización

Acordamos, aceptando la propuesta de Mercè, **hacer 4 espacios temáticos que aglutinen comunicaciones y talleres.** Estos serían:

- La multiculturalidad
- La globalización
- Arte y Creatividad
- El Alfa y Omega de lo Grupal

Vemos la necesidad de que permitamos la existencia de espacios libres, a los que terminamos denominando «Tiempos perdidos, lugares de encuentro»

Como siempre que nos encontramos, pensamos colectivamente sobre el presente y futuro de Lo Grupal, pero es imposible hacerlo entrar en el resumen de un acta.

Quedamos en espera de vuestras aportaciones y, ¡hasta la próxima!. Un fuerte abrazo de

Mercedes

Presentación Foro Virtual

En el XXV symposium de la S.E.P.T.G. celebrado en Sitges nuestra sociedad tenía los primeros contactos con el mundo de las comunicaciones virtuales. Allí, se inició un largo camino para introducir las nuevas tecnologías en el campo de la comunicación en el seno de la

S.E.P.T.G. Fueron momentos difíciles porque todo lo innovador genera cierto rechazo y desconfianza. No obstante, en el transcurso de los últimos cinco años lo que parecía tremendamente novedoso hoy forma parte de lo habitual. Prueba de ello es que en el symposium de San Sebastian ya hubo un espacio virtual cotidiano que discurrió integrado al symposium presencial.

En la actualidad, la S.E.P.T.G. con su flamante página web que poco a poco se va llenando de información inaugura un Foro Virtual para trabajar el tema del próximo symposium a celebrar en Mallorca en Mayo del 2002. Los mensajes que reproduzco a continuación son las

primeras contribuciones al mencionado foro. Desde estas páginas os animo encarecidamente a continuar, sostener y consolidar tan enriquecedora experiencia.

Pere Mir

Resonando con Maite Pi (62.174.68.95) en Noviembre 05, 2001 a las 15:51:43:

Hace unos meses hemos empezado a trabajar en la organización del XXIX Symposium, como podéis ver al abrir la página. Se trata de compartir experiencias, ideas, trabajos..., sobre la multiculturalidad, la globalización, la creatividad, lo grupal... en este mundo que nos ha tocado vivir y del que participamos. No vale decir que es problemas de otros, pues como miembros de esta sociedad de algún modo hemos contribuido a que sea como es, aunque en algún momento deseáramos mantenernos al margen. «Parad el mundo que me apeo», dijo alguien, pero más vale «coger al toro por los cuernos» y trabajar utilizando otra expresión de por aquí, ¿no os parece? Esperamos las aportaciones de todos a este foro.

Saludos. Maite

Perdona Maite que me precipitara, anticipándome en inaugurar la nueva etapa y sus nuevos retos (véase mi serie obsesiva de msj del 24/10/01). Renunciando a mis ambiciones “Noéticas” y animado por tu alegato de hoy inicio el 29º Symposium por libre desde este foro contestando a vuestro formulario que para «Alfa y Omega de lo Grupal» —que no de los grupales, que de grupales como nosotros quedan pocos... Empiezo:

> **¿Dónde empieza y acaba un grupo?** El grupo humano que es el que más me interesa, en la tradición judeo/cristiana que es con la que me rijo, empieza, se inicia, con cuando, inspirada por los susurros de la serpiente, nuestra ambiciosa madre Eva no contenta con los bienes de que disfrutaba en el paraíso, no se le ocurre otra cosa que ser como los dioses y convence al calzonazos (¿debiéramos decir el hojazos de parra de su marido?) que coma la fruta del árbol prohibido. El del bien y del mal, el de la sabiduría. Claro los pobres, como eran analfabetos todavía de poco sabían de las iras de Jehová, equivocaron el árbol que era el de la vida, y les desahuciaron de la casa donde habían nacido. Después vino el exilio y a portarse mal, sin reparar en castigos los de Sodoma y Gomorra, y el del Diluvio ...y a construir una ciudad y una torre que llegara hasta el cielo para defenderse de las iras divinas, hasta que claro vino el Señor y al ver a ese grupo de gentes que con una sola lengua serían capaces de llevar a cabo todo lo que les viera en mente, bajó con el Ángel y confundió sus lenguas, y de ahí surgió la confusión en la que vivimos desde Babel los grupos humanos... y como nació la Berlitz. El grupo humano acaba en el momento de un solo, grupo, una sola familia, se escinde en varios grupos que lo único que tienen en común es que cada uno de ellos tiene la razón, toda la razón y ningún otro grupo mas la tiene, y además que el que no es como nosotros, no es guapo ni es bueno, de esto también cada grupo tiene la exclusiva (véase la receta de Trigant Burrow en la biblioteca...

> **¿Qué es un grupo?** Esto es ya más peliagudo de contestar ... lo intentaré por la negativa, no se trata de un conjunto de individuos que se reúnen o al que se reúne para hacer o que se les haga algo, eso cuando máximo es un colectivo. Un grupo es una serie de seres humanos que son capaces de seguir siéndolo mal que se constituyan en grupo, nación, imperio o lo que sea. (Queda por definir que es lo que distingue a los humanos de los

brutos, y en función de ello cual de esas especies es más “humana”)

> **¿Existen límites entre el grupo de formación, el de crecimiento, el terapéutico, u otros tipos de grupo?** Naturalmente que existen, pero eso ya es una cuestión de orientación profesional y de competencia entre los profesionales... En cuestiones de salud y de in- o no-salud la humanidad se divide en dos grandes grupos, cada una de ellos con su propia cultura. En eso no me puedo meter a la ligera.

> **¿Cuáles son desde cada marco teórico en el que trabajamos?** Esta es una muy, pero que muy buena pregunta. En “teoría” todo el mundo dice hacerlo desde cierta orientación teórica o de no hacerlo desde ninguna concreta o de la que más le pirra según le vaya el caso, algo de lo que presumimos los “mil leches” de la SEPTG que por ello no quisimos bailar con la más FEAP. En cierta ocasión un grupo autogestado de psicoterapeutas individuales y de grupo quienes por carecer de un maestro fijo habían hecho venir maestros trashumantes, me invitaron a mi también a que les supervisara por un tiempo. Después de discutirlo con ellos, optamos por un tipo de grupo de co-visión donde la pregunta clase era precisamente esta. ¿Desde que marco teórico se hace esa intervención, viene esa interpretación, esa pregunta o esa escucha? Puedo asegurar que la mayoría eran al azar... o derivadas de las que hacían sus analistas o el último libro que habían leído. Yo aprendí mucho de ese grupo, no sé hasta que punto lo hicieron la mayoría de sus miembros. Ellos sabrán... pero he oído que muchos siguieron una formación pura y dura y ahora van de didactas en algún “grupo con fundamento”

> **¿Son suficientes los recursos que hemos adquirido en nuestra formación o cada grupo implica un reto y son necesarias la creatividad y la flexibilidad para darle vida y continuidad?** Vaya nos topamos con una doble pregunta. A la primera parte, definitivamente NO. Como decía yo en mi «Entrenamiento para resistir, aprendiendo a no cambiar: La mayor desilusión de Freud en el análisis» de principios de los 80’ “en Roma: ¡ANALISTA ENTRENADO, ANALISTA DOMADO! De esta comprensión nació mi vocación de “analista salvaje” y eso que para llegar a satisfacerla tuve primero que pasar por la arcas claudinas de un doble entrenamiento formal simultáneo en individual y en grupo, quizás de ahí deriven mi rebelión contra

todo tipo de “entrenamiento formal” y mi amor por la “educación no terminable”. [De tener curiosidad, el trabajo esta disponible traducido al castellano y todo, basta pulsar mi nombre y mandarme un mail]

La segunda nos lleva a formular una de las cuestiones de vital importancia que se nos plantea en la SEPTG ¿Cómo mantener nuestra condición de terapeutas o de tecno-grupólogos salvajes, de “mil leches” que nos honran? Este es nuestro reto fundamental que nos queda por resolver en nuestro proceso educativo. Hasta ahora la formación en la SEPTG ha disfrutado de la libertad de aprender de los colegas para el goce y disfrute de cada uno y de quienes a ella se acercan. ¿Pero que va a suceder con esa furia por las acreditaciones de centros de formación, por acumular créditos y por las exigencias a nivel Europeo de una formación continuada para revalidar la licencia profesional o mantener nuestros empleos? Mi humilde opinión, que de poco sirve, es que de la titulación disciplinar a nivel básico y especializado debiera ser responsabilidad de la Universidad, que la “licencia para ejercer” lo fuera de los colegios o sindicatos profesionales y que la de la formación continuada serlo de las asociaciones profesionales y por supuesto cuidado con la institucionalización entre colegas a base de los “didactas”

> **¿Es posible el cambio, la transformación personal y social, a través de los procesos grupales?** Todo depende, permitidme traiga a colación como argumento de autoridad, un párrafo de «El grupo como matriz de la vida mental del individuo» (Foulkes, 1973). “Cualquier cambio en un individuo miembro parte de un tal grupo (su red de intercomunicación o plexus) altera todo el equilibrio dentro del mismo. Dado que esto es cierto también para psicólogos, doctores o psicoanalistas lo mismo que para cualquier otra persona, incluye un interés específico en que no sea descubierto, ya que ello implicaría tomar un mayor interés por lo que sucede en las redes del paciente al mismo tiempo que en la de los doctores. En última instancia lo que significaría es que la comunidad entera debiera tomar en general mayor responsabilidad por la emergencia de los molestos trastornos psicopatológicos. Existe, por tanto, un interés defensivo bien específico en negar el hecho que aquí ponemos de manifiesto; la proclama es “cada quien es un individuo” y a buen seguro que lo que significa la expresión ‘cada uno a la suya, a mi que

no me culpen por lo que le pasa al otro, independientemente se trate de alguien obviamente cercano a mi, o de que me encuentre implicado por vías ocultas, mal que sea bien inconscientemente. Bien, Trigrant Burrow, estaba convencido de que la misión de cualquier médico estaba en salvar al mundo entero...a ello iba dirigida su receta. Foulkes ya ven lo que opina al final de sus días. Me pregunto hoy cuando los grupoanalistas somos legión y estamos desperdigados por todas partes del globo terráqueo me pregunto cuanto hemos avanzado en curarnos de nuestra bien humana NEUROSIS SOCIAL. De haber hecho la comunidad un mínimo progreso no haría falta derrumbar Torres Gemelas, empolverar con ántrax o dejar a los talibanes hechos un higo, para empezar a tomar conciencia de lo mal que va el mundo.

> **No propusieron este espacio para reflexionar conjuntamente sobre nuestra formación y experiencia, redefinir la idea y objetivos de grupo, proponer caminos en los que el trabajo grupal de alternativas a los nuevos retos. VALE pues. ¡EMPECEMOS!**

Esta no es una pregunta, sino una invitación que hago predicando con el ejemplo. Dije empezando y así empiezo! Quien se quiera venir conmigo a una excursión ciberespacial que terminará en Mallorca, si Dios nos da vida y tiempo para ello, que se enrole en este foro a la “operación ‘El Grupo: del Yo al Nos-Otros’ que inicio con esta virtual aventura. Empecemos nuestro diálogo creativo, con el espíritu del grupo 2001

Paso palabra, Juan Campos

Grupos y Torres

Gregorio Armañanzas Ros

Hace unos meses participé en una reunión de profesionales que trabajan con víctimas. Durante la comida iniciamos una conversación acerca de la psicología de los agresores. Yo manifesté el interés en el trabajo con ellos. Una compañera que estaba en la mesa me dijo: “Yo no podría a mí me parece imposible”. Y me contó que alguien muy cercano para ella era una víctima.

Yo sentí que en su “Yo no podría”, había un elemento de admiración.

De vuelta para casa seguí pensando acerca del encuentro. A los pocos días le escribí un e-mail.

“Estimada x:

Gracias por la confianza de compartir tus sentimientos en la comida que tuvimos el sábado.

Admiro tu tranquilidad y respeto, así como el reconocimiento de que tu no puedes trabajar como psicóloga en estos casos.

Tu eres sobre todo una persona vinculada a una víctima.

Hubiera entendido en ti la rabia, el enfado, el decir que los agresores están locos y punto, etc.

Pero no, tu hablaste de tu limitación profesional en ese tipo de clientes.

No tiene ningún mérito mi trabajo con agresores.

Yo no estoy personalmente implicado en la forma en la que tú lo estás.

El mérito es tuyo”.

Dos Torres Gemelas han sido arrasadas. Y para mí lo nuevo de esto es que han sido dos torres de nuestra aldea global. Nos han hundido dos torres de nuestro pueblo, de nuestra cultura occidental. Ahora que han caído constatamos lo presentes que estaban como símbolo: películas, grandes empresas, etc.

Los terapeutas grupales podemos observar estos días muchos fenómenos que se están dando en los macrogrupos que son las naciones y las áreas geopolíticas.

Pero el fenómeno nos ha tocado muy de cerca. ¿Podremos

coger suficiente distancia como para analizar el fenómeno con la mirada profesional?.

La compañera antes aludida se dio cuenta de sus límites y los asumió. Deseo para todos nosotros lo mismo cuando hablemos de esta tragedia desde el rol profesional.

Opino que los que trabajamos con grupos tenemos algo que decir de lo que estamos viendo.

Esta mañana, tres días después de la muerte del periodista de El Mundo, Julio Fuentes, en Afganistán, he escuchado a un periodista decir "Si hay alguna guerra justa es esta". No, no es una guerra justa. Pero vamos viendo como la vamos asumiendo socialmente.

Esta guerra es una institucionalización de la rabia y la venganza, del mismo modo que lo es el hundimiento de las torres gemelas.

Con esa tragedia hemos asistido al nacimiento de lo que Vamik Volkan acuñó con el término de trauma elegido ("chosen trauma").

"Los recuerdos, percepciones, expectativas, deseos, temores y otras emociones relacionadas con las imágenes compartidas de la catástrofe histórica y las defensas contra ellos -en otras palabras, la representación mental del acontecimiento compartido- se puede convertir en un importante marcador de identidad del grupo grande afectado. Años, incluso siglos después, cuando el grupo grande afronte nuevos conflictos con nuevos enemigos, reactivará el trauma elegido para consolidar y reforzar la identidad amenazada del grupo".

Continúa mas adelante:

"La relación entre las personas de cada grupo se rige por dos principios:

- Mantener la identidad del grupo grande separada de la identidad del enemigo*
- Mantener la frontera psicológica entre ambos grupos separada a cualquier precio".*

Tenemos mucho que reflexionar acerca de las fronteras y estereotipos entre mundo árabe y mundo occidental.

Permitidme recordar, los que allí no estuvisteis, el Symposium de la S.E.P.T.G. realizado en Aigua Brava (Gerona) hace ya unos años.

Lo empezamos con un taller que no he olvidado desde entonces. Un "puente de mar blau (azul)" se titulaba. Estábamos literalmente sobre el mar Mediterráneo: el Parador de Aigua Brava. En el taller íbamos tendiendo puentes con visitas entre diferentes ciudades del mediterráneo, entre el norte y el sur de este mar: libios, italianos, marroquíes, españoles, griegos, israelitas, palestinos, egipcios, etc.

El próximo Symposium de la S.E.P.T.G. avanza un poco mas adentro en el Mediterráneo y se va a Mallorca. Uno de los temas es "Multiculturalidad". ¿Seguiremos teniendo puentes?.

Tenemos una larga historia de mestizaje en nuestro país. Tenemos también una situación geográfica muy especial en este nuevo muro de Berlín que se está construyendo.

¿Podemos los profesionales aportar algo?.

¿Puede nuestra Sociedad aportar algo?.

Gregorio Armañanzas Ros

Construyendo Puentes

Mercedes Hidalgo

El hecho de que en mí confluyera el ser Vocal de las 2 Asociaciones a las que pertenezco, de la **SEPTG** y de la **Asociación Profesional de Psicomotricistas – APP-**, y que eligiéramos Girona para la celebración de nuestro 2º Taller sobre la **Violencia**, ciudad donde sabía de la existencia de compañeras de esta última asociación, me condujo a citarlas para ponerlas al corriente de nuestra propia actividad así como de las características de la SEPTG.

Sabía que las que trabajamos en Psicomotricidad lo hacemos por lo general de manera grupal y que el trabajo con las manifestaciones de agresividad y de violencia es fundamental.

A las 7 que escribí 6 me contestaron por teléfono y 3 acudieron al encuentro de Girona.. De todas recibí el deseo de vernos para intercambiar también la evolución que cada una había hecho desde la Psicomotricidad.

Carme Gil, Merçè Juanals e Isabel Vidal trabajan con grupos infantiles. Yo me quedo en solitario con adultos; desde la Privada Isabel y Merçè. Carme en 2 escuelas públicas. Han desarrollado la Psicomotricidad en los campos educativo, terapéutico y de formación. Como ya anticipaba, el trabajo sobre las expresiones de agresividad y violencia han estado presentes con distintos significados en los espacios de psicomotricidad. Carme ha desarrollado una **sección específica de cuentos para trabajar la agresividad**. Le explico cómo los utilizó Maite Pi y el espacio de lectura de cuentos de adultos que yo misma desarrollé con psicóticos. Isabel nos hace partícipe de la importancia que para ella ha tenido la pertenencia a un pequeño grupo de 12 psicomotricistas donde profundizan teóricamente sobre el proceso de trabajo en terapia psicomotriz desde los campos diferentes que desarrollan. Destacamos que los descendientes de Lapierre y Aucouturier, que en su día se separaron en los caminos de la Psicomotricidad, nos hemos unido a través de pertenecer a la misma Asociación, APP.

Por último, adjunto el escrito que me envió Montse Vallés sobre **cómo entiende la agresividad desde su trabajo de**

psicomotricista. Ella no pudo asistir, pero considero que es una aportación valiosa.

La agresividad como manifestación de malestar

Montse Vallés - Psicomotricista

"La agresión es para el niño el medio que tiene para hacernos saber su rechazo; tiene el sentido de ser un grito para ser escuchado, reconocido, querido, para obtener un mejor Ser y un Estar esencial. En el fondo se trata de una llamada a la comunicación"

Bernard Acouturier

La agresividad contra los objetos y las personas que va acompañada de una mirada perdida no se genera por sí sola, es una manifestación de una existencia que no es reconocida, que tiene dificultades psicoafectivas y nos muestra una gran debilidad tónico-emocional.

En el aula de Psicomotricidad se permite la agresión, entendiéndola como una manifestación que ha de hacer su curso. Contener esta manifestación sólo físicamente, produce una represión que no conduce a ninguna parte.

Se trata de introducirse en su dinámica procurando no hacernos daño. Por eso es importante la posición del cuerpo, el hacerse visible, el instaurar un espacio de juego y comunicación y el dar unas pautas claras en cada momento que limitarán más el tiempo y la intensidad de la acción. Nuestra tarea estará en ir acercando al niño a la inactividad para que se pueda sentir y reconocer.

Si sabemos contener y dar significados se irán produciendo cambios. Esta actitud irá ayudando al niño a organizar y estructurar la personalidad incidiendo en la armonización de su desarrollo psioafectivo.

Este trabajo se inicia de forma individual. Cuando el niño adquiere la capacidad de sentirse y de compartir el juego, será el momento de pasar a un trabajo en pequeño grupo.

Necrológicas

Antonio Amaya del Rosal ha muerto

Psicólogo, Psiquiatra, Psicoanalista

Miembro Fundador de la SEPTG

Antonio era economista y abogado pero sus motivaciones e intereses se centraban en la Psicología (coincidimos en la Escuela de S. Bernardo de Madrid).

Enseguida logramos situarnos como becarios en el Instituto Nacional de Psicología y Psicotécnia. Allí aprendimos mucho oficio al lado de varios pioneros de la Psicología y Psiquiatría: Dres. Germain, Morales Belda, Vázquez, Velasco...

Luego, trabajamos juntos en varios gabinetes de Psicología. El, siempre en los departamentos clínico y de psicodiagnóstico. Le apasionaba la clínica.

Se casó con una gran mujer, compañera y amiga común, Lisi Lega Nicás, pionera también de la SEPTG. Ella le aportó, aún más, energía y estabilidad. Encontró un trabajo en un centro prestigioso de selección de personal, que le permitió comenzar medicina, el sueño de su vida.

La terminó casi sin darnos cuenta, mientras iban naciendo sus tres hijos: Antonio, Carlos y Lisi.

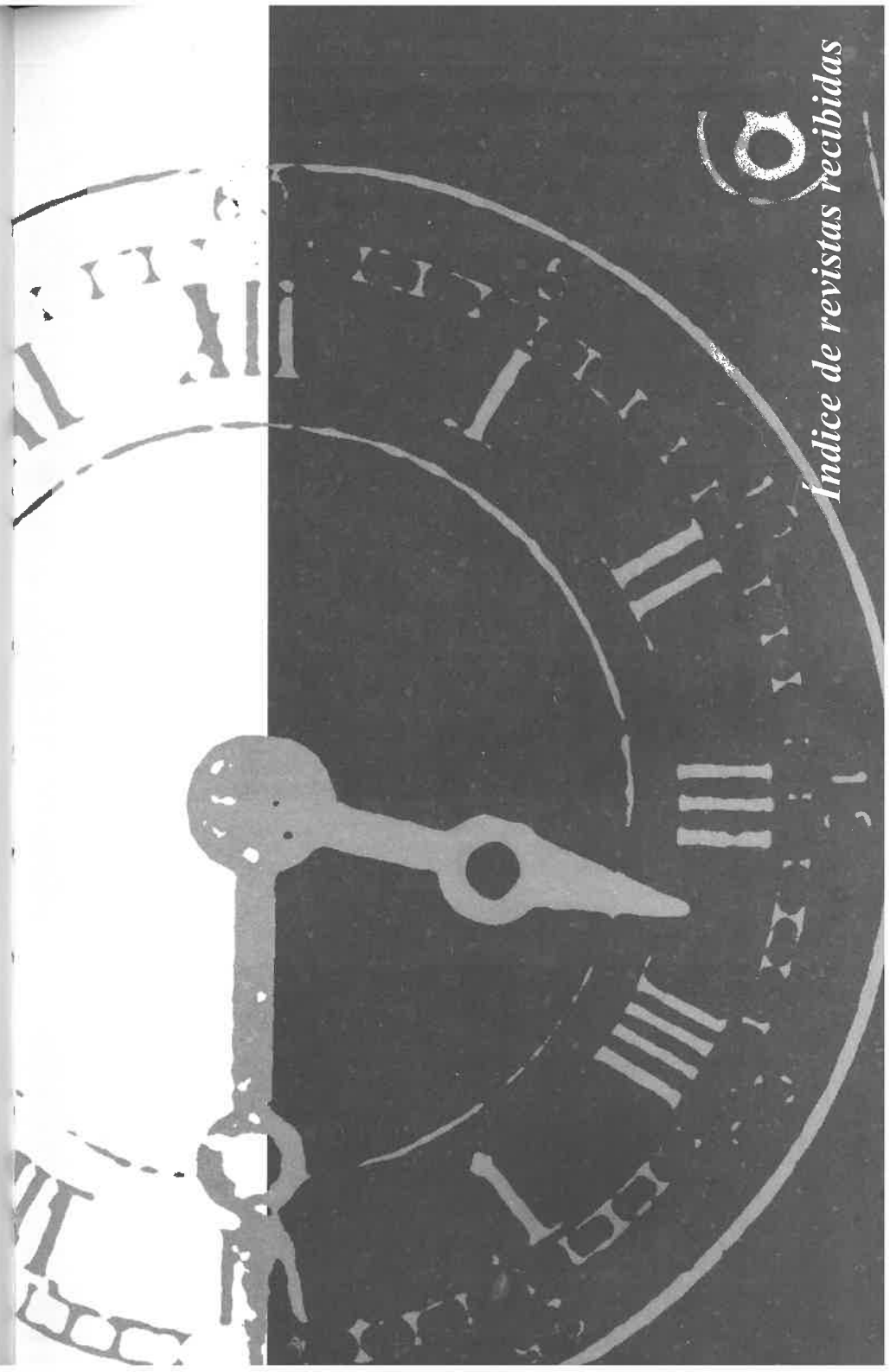
Hizo Psiquiatría, como no, e ingresó en el Hospital Psiquiátrico de Toledo. Desde entonces, su vida se localizó especialmente en dicho Centro, pero sin dejar nunca, a nivel privado, su tarea de psicoterapia individual y de grupo.

Antonio fue siempre
un gran hombre
Entusiasta, dinámico, vivo
preciso en sus opiniones
discutidor nato
Pero socarrón, flexible
amante de la vida y
con gran sentido del humor.

Su calidad profesional era reconocida y envidiada: llegó a ser, por citar algún puesto de responsabilidad, director del Hospital Psiquiátrico de Toledo y profesor en los Institutos psicoterapéuticos y psicoanalíticos de Peña Retama y Oskar Pfister.

Era un hombre profundo e intelectual, que trataba de integrar
la Psicología Dinámica con la Psiquiatría.
Fuimos siempre amigos

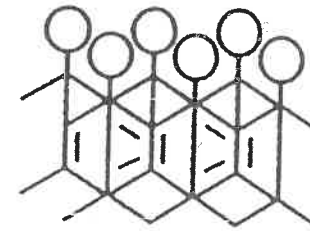
Victor de Dios Galocha



BOLETÍN

ISSN 1137-7496. Revista fundada en 1995. Dep. Legal n.º: BI-893-96
Revista de la Asociación de Psicoterapia Analítica Grupal.

Nº 22 MAYO 2001



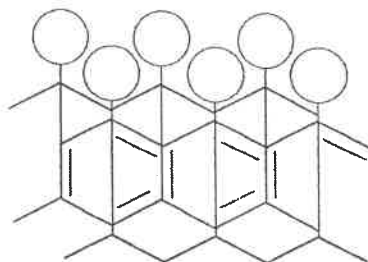
<u>La confusión en el grupo grande.</u>	
Dr. J. Miquel Sunyer	3
<u>La regresión en los procesos de formación grupal.</u>	
Dr. José Luis López Atienza.	15
<u>El grupo como estrategia terapéutica en el Sida.</u>	
Rosario Arias, Dra. Montserrat Planas	19
<u>Intitución pública y psicoterapia. Criterios de selección y pronóstico en grupos analíticos.</u>	
Isabel Trigales.	23
<u>Reportaje. Presentación en Barcelona del libro "Psicoanálisis multifamiliar, los otros en nosotros y el descubrimiento del sí mismo", del Prof. Jorge E. García Badaracco.</u>	
Florencio Moneo.	30
<u>VIII Jornadas estatales de la APAG. 30 de noviembre y 1 de Diciembre. Palma de Mallorca.</u>	39

BOLETÍN

ISSN 1137-7496. Revista fundada en 1995. Dep. Legal n°. BI-893-96

Revista de la Asociación de Psicoterapia Analítica Grupal.

Nº 23 AGOSTO 2001



Psicoanálisis multifamiliar.

Prof. Dr. Jorge E. García Badaracco. 3

SIDA: un fenómeno grupal diferenciado.

Rosario Arias, Montserrat Plana. 11

Grupoanálisis de una paciente.

Florencio Moneo. 21

El grupo de adolescentes como "espacio transicional".

Marian Moreno. 29

VIII Jornadas Estatales de la APAG. 30 de noviembre y 1 de diciembre.

Palma de Mallorca. 35

O.M.I.E. 41

Revistas recibidas. 45



Hermanos



Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo

SUMARIO

¿Y SI NARCISO TUVIERA UNA HERMANA?
Alberto Eiguer

MI HERMANO Y MI HERMANA: MIS PRIMEROS JUGUETES
Rosa Jajtin

VÍNCULO FRATERO. CUESTIONES ACERCA DE LA LEY
Susana Matus

EL AMOR COMO ESCENA DE LA DIFERENCIA
Alain Badiou

UNA VISIÓN PERSONAL DEL PSICOANÁLISIS DE LAS
CONFIGURACIONES VINCULARES
Isidoro Berenstein

LA CLÍNICA DE LO FRATERO: UNA CONTRIBUCIÓN DESDE
UNA AMPLIACIÓN DEL PSICOANÁLISIS
Rodolfo Moguillansky, Mónica Vorchheimer

VÍNCULOS QUE APOYAN EN EL EJE DE LA PARIDAD
Sara L. de Moscona

AGRUPABILIDAD: ¿UNA CUESTIÓN DE DESEO?
Solchi Lifac

INTERROGACIONES
María Cristina Rojas

REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA ANALÍTICA
Mercedes Vecslir

HUMOR VINCULAR
Inés Carcaci

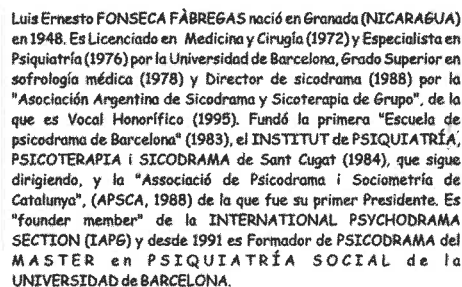
PASANDO REVISTA



"Las FORMAS del CIRCULO"

TEST PROYECTIVO PSICODRAMÁTICO

L. Ernesto FONSECA FÀBREGAS



Dr. J. L. MARTÍ-TUSQUETS, Profesor Titular de Psiquiatría,
Codirector y Fundador del Master en Psiquiatría Social de la UNIVERSIDAD
de BARCELONA.

« El Diagnóstico Psicoanalítico propuesto por FONSECA, sigue una metodología psicodramática, da mucha importancia al precalentamiento del Protagonista, lo que asegura una buena dramatización, y se entronca con los Tests Projectivos. Estos último se relaciona con la influencia que MORENO tuvo en MURRAY, siendo las láminas del T.A.T. verdaderas escenas dignas de ser representadas. La proyección en FONSECA no es por medio de una lámina, T.A.T. a RORSCHACH, sino telas y el vehículo no es sólo la palabra sino la acción en el espacio privilegiado que es el escenario, el cual debe ser primero diagnóstico antes que terapéutico.»

Dr. José Antonio ESPINA BARRIO
Psiquiatra - Psicodramatista
pañola de A.A. de psicoterapia (FEAP)

PSICODRAMA

1° trimestre 2001



Pasemos a otro tema: Gracia Sáez nos envía una carta de última hora con motivo de la XVII Reunión de la A.E.P. y nos cuenta sus tribulaciones y temores como coordinadora general con mucha gracia, con esa "chispilla" de ternura que suele poner en sus cosas. Su invitación a disfrutar de todo lo maravilloso que ofrece Granada destila tal entusiasmo y es tan bonita que le dan a uno ganas de salir corriendo ya para ir cogiendo sitio.

Intentemos librar a Gracia de pesadillas nocturnas, mandemos los trabajos y las inscripciones lo antes posible.

Para los Compromisos de la SEPTG, se aplica de que mantenerse intercalado de nervios. Con el

Publicada por: A.E.P. (fundada en 1984). Miembro de la asociación internacional de Psicoterapia de Grupos (I.A.G.P.) **Directora de publicación:** Ascensión Pintado Calvo **Maquetación:** Eduardo de Larrazabal Pintado
C/ Bravo Murillo 211 bis 6º C. Madrid 28020
Tfno: 91 311 14 09

Colaboración especial:
Dalmiro Bustos
Eduardo Lacolla
Rafael Sintes
María Carmen Bello,

OK
Barcelona
7/2/10

