

EL “GENOGRAMA”. RECORRIDO DE AUTOCONOCIMIENTO, INTEGRADO A LA FORMACIÓN BÁSICA DEL PSICOTERAPEUTA¹

THE "GENOGRAM". PATH OF SELF-KNOWLEDGE, INTEGRATED TO THE BASIC TRAINING OF THE PSYCHOTHERAPIST.

STEFANO CIRILLO

Scuola Mara Selvini Palazzoli
stefanocirillo@scuolamaraselvini.it

MATTEO SELVINI

Scuola Mara Selvini Palazzoli
matteoselvini@scuolamaraselvini.it

ANNA MARIA SORRENTINO

Scuola Mara Selvini Palazzoli
amariasorrentino@gmail.com

RESUMEN

En este artículo los autores describen su modelo de formación de la persona del terapeuta sistémico: un año de trabajo de autoconocimiento que desarrolla una importante intensidad afectiva y cognitiva, tanto para el grupo de formación como para los dos formadores. La primera ronda de comentarios sobre el genograma se preparan en tres días de experiencias de comunicación no verbal. A continuación, la segunda ronda de historias autobiográficas se preparan en el genograma residencial de dos días, lo que conduce al momento clave del encuentro multifamiliar y a la finalización del programa de formación de cinco años.

Palabras claves: Genograma, formación sistémica, recorrido de autoconocimiento, comunicación no verbal, encuentro multifamiliar.

ABSTRACT

In this paper the authors describe their personal development work model for systemic therapists: one year of work of self-knowledge that develops both in the training group and with the two trainers an extraordinary affective and cognitive intensity. The first round of comments about genograms is prepared by three days of experiences of non verbal communication. Then the second round of autobiographical histories prepares the two-day residential genogram, which leads to the key momento of the multifamily meeting at the end of the five-year program.

¹ Este artículo fue escrito en 2010, enviado a publicar a la revista “Terapia Familiare”. Luego fue publicado modificado como un capítulo del libro “La Nascita di un terapeuta sistémico. Il lavoro diretto con le famiglie d’origine dei terapeuti in formazione”. Se publica en nuestra revista con la autorización de Alfredo Canevaro, co-editor del libro, a quien agradecemos su enorme gentileza. El proyecto de traducción fue financiado por el Instituto Humaniza Santiago, siendo realizado por Ps. Claudia Rodríguez y Ps. Carla Vidal. (venessandria7162@gmail.com)

Keywords: Genogram, systemic training, path of self-knowledge, non-verbal communication, multifamily meeting

1. Introducción

EN 1994, CUANDO CON LA FUNDACIÓN de nuestra escuela de psicoterapia de la familia iniciamos nuestra experiencia “oficial” de formadores de psicoterapeutas, no teníamos en lo absoluto una teoría que nos guiara en el desarrollo de la tarea. Teníamos un “saber hacer” que deseábamos transmitir, además de una experiencia subjetiva de nosotros mismos haber sido formados, pero el proceso que nos había llevado a la profesión tenía características tan artesanales y *sui generis* que no podía ser reproducido. De hecho, en 1982, concluido nuestro recorrido en la escuela de terapia de la familia, dirigida por Luigi Boscolo y Gianfranco Cecchin, y con algún equipaje de actividad clínica, tuvimos la suerte de ser llamados a trabajar bajo la supervisión de Mara Selvini, aprendiendo de ella casi por osmosis, gracias al vivir juntos cotidianamente la experiencia de “cuidar” en una dimensión de investigación y de innovación: así, mientras vivíamos como sus alumnos como en los años de Universidad, esta experiencia, al mismo tiempo, nos hacía compañeros de viaje, construyendo junto a ella un modelo de pensamiento sobre el hombre, sus relaciones fundamentales, su desarrollo, salud y enfermedad.

Respecto de cómo éramos nosotros entonces, la situación que se nos presenta hoy en el papel de formadores cuando nos encontramos con los alumnos no tiene parangón: la mayor parte de nuestros interlocutores es muy joven, recién titulada, curiosa y deseosa de ser introducida en una dimensión terapéutica de la que no sabe nada, carente de experiencia, abierta y confiada, pero también en gran parte inconsciente de aquello que nos pide a nosotros los mayores.

La sensación que los alumnos nos comunican de querer confiarnos sus jóvenes mentes un poco temerosas, pero dispuestas a involucrarse, nos llama por esto a grandes responsabilidades que nos inducen a reflexionar y a dar a conocer los criterios que guían hoy, a quince años de distancia, nuestro trabajo.

Transmitir teorías, en efecto, es relativamente menos difícil que desarrollar la tarea que estos jóvenes alumnos nos solicitan. Enseñarles es sólo una parte de nuestro objetivo: utilizamos de hecho el término “formar” en el sentido propio de dar forma a la mente de ellos, de organizarla, haciéndola distinta de aquella común con la que todos operamos durante nuestra vida cotidiana fuera de la profesión. Nos hemos interrogado por tanto sobre qué cosa sería esta *diferencia* que intuitivamente sentimos que “escenificamos” cuando trabajamos.

Es más fácil definirla con una metáfora que con un concepto: el uso de un binocular “mágico” que permite una visión tridimensional de la realidad. Nos ayuda a estar concentrados en el presente así como aparece, presente que nos contiene a nosotros mismos además de nuestros interlocutores, y al mismo tiempo nos permite enfocarlos como el fruto del pasado de ambos, conscientes de la influencia –sobre nuestra percepción del dato- del ángulo de visión del observador. En la vida cotidiana evaluamos el presente, el dato tal como nos llega, sin preguntarnos sobre la influencia de nuestra vivencia subjetiva sobre esa evaluación, ni nos interrogamos, si es que raramente, sobre cuánto determina el pasado la aparición del dato mismo. Activamos

esta dimensión reflexiva, por lo demás difícil y no natural, sólo cuando estamos trabajando. Todos los que trabajamos en terapia desde hace años conocemos la sensación de “desenchufarse” cuando nos levantamos del escritorio al final de la jornada, y sentimos que cerramos dentro de nosotros un “ojo” con el que hemos mirado a los interlocutores de nuestro trabajo. Con los demás, incluso si son nuestros seres queridos, lo tenemos habitualmente “cerrado”, abriéndolo sólo rara vez, como cuando nos hacen sufrir porque no los entendemos.

Nos hemos por tanto interrogado sobre cómo es que se ha formado dentro de nosotros este binocular, u ojo suplementario, y sobre cómo reproducir para los alumnos este proceso de aprendizaje.

2. Formación hacia el “saber ser” y hacia el autoconocimiento

Un psicoterapeuta debe profundizar (por toda su vida profesional) aquello que comúnmente llamamos el “saber ser” (Vannotti, Real del Sarte, 1992) para dominar una doble escisión: hacia sí mismo y hacia su interlocutor. Hacia sí mismo debe ser capaz de abrir aquel tercer ojo, que analiza la matriz personal de sus percepciones, pero junto a eso debe ser auténtico, espontáneo. No puede ser sólo un técnico, porque su instrumento de trabajo es su persona. Hacia el interlocutor, análogamente, debe hacer clasificaciones clínicas reconocidas y reconocibles, pero junto a eso salir a su encuentro como una persona única y verdadera. En suma, un pensarlo de ida y vuelta, como “él” y como “tú”. Todo esto es difícil: activa nuestras resonancias o “residuos de inmadurez”. Por esto debemos conocer los principales riesgos de inmadurez / irracionalidad. Veamos una tabla resumen que los contempla, sólo en aquellos aspectos generales y no en las vulnerabilidades (o puntos ciegos) más específicas y personales.

Demasiado dentro emocionalmente	Demasiado fuera
El terapeuta se deja involucrar demasiado	Desligado, intelectualizador

Que sujeta	Que deja
Alimenta demasiado la dependencia	Desalienta demasiado la dependencia

Omnipotente	Impotente
No acepta sus límites	Pasivo, derrotista

Autoritario	Subordinado
Una guía demasiado fuerte hace pasivo al paciente Un exceso de control lo desvaloriza	Deja que el paciente decida todo, no enfrenta secretos u otros temas no deseados por el paciente. Deja demasiado libre al paciente, se deja influenciar demasiado por sus puntos de vista
Demasiado activo	Demasiado pasivo
Demasiadas iniciativas, demasiadas ideas, riesgo de caos	No transmite suficiente energía, no crea esperanza, aburre

Hiperresponsable	Desresponsabilizado
Quiere decidir, controlar	Deja decidir todo al paciente, no controla el proceso

Que habla demasiado	Que escucha demasiado
Es pedagógico, instruye al paciente	No asume un rol de guía

Reticente	Impulsivo
Contiene demasiado sus ideas	Dice inmediatamente lo que piensa

Demasiado de parte de las mujeres	Machista
--	-----------------

Demasiado de parte de los hijos	Demasiado en la línea del progenitor
--	---

Cómo hacer este trabajo de autoconocimiento y de auto revisión:

- a. Con una particular escucha de la riqueza emotiva y cognitiva de la propia vida familiar, de amistad y de pareja: aprendemos quiénes somos de quien nos quiere.

- b. Del trabajo profesional en equipo: aprendemos de quien trabaja con nosotros y comparamos las dos series de imágenes que recibimos de nosotros (profesional / no profesional).

Nuestro recorrido estructurado de autoconocimiento al interior de la escuela de psicoterapia busca aprovechar estos dos factores, tanto trabajando sobre las representaciones de la familia de origen del alumno e impulsándolo a compararlas con el punto de vista de los familiares “reales”, como también activando el grupo de formación que es comparable a un equipo de profesionales.

3. Presente como cristalización del pasado: el trabajo sobre el genograma

Metodológicamente, cuando nos preguntamos cómo ayudar a los alumnos en este recorrido, el primer aspecto que nos quedó claro fue la necesidad de que los alumnos desarrollaran una conciencia *histórica* de sí, conciencia que fuese narrable, ordenada y lógica.

El trabajo sobre la propia historia personal –a través primero de la composición y luego de la narración- del propio genograma (Mc Goldrick – Gerson 1985, Montagano – Pazzagli 1989) al interior del grupo de formación, representó el paso inicial en esta dirección². Comenzamos de hecho por la narración de parte del alumno de su historia personal, porque estamos convencidos que la capacidad de dar cuenta del propio desarrollo y de sus determinantes relacionales y causales es un componente esencial del sentimiento de sí, de la propia historicidad, del propio ser sujetos separados e individuados, y el primer paso para colocarse como interlocutores del otro: en la misma psicoterapia constantemente el terapeuta mide a sus interlocutores basándose en sí mismo y sus relaciones.

La homogeneidad de este proceso formativo respecto de la teoría de referencia de nuestro quehacer terapéutico nos pareció de pronto evidente: tal como comprendemos a los pacientes a través de las razones de su historia personal, así guiamos a los alumnos a tomar conciencia de sí a través de la narración de sus propios acontecimientos familiares.

Naturalmente nos hemos preguntado sobre la legitimidad de asumir este rol en el momento en el que recibíamos el mandato de ser formadores, y no de ser terapeutas, debatiendo entre nosotros sobre la complejidad, paradójica en cierta forma, de la tarea que asumíamos y que pedíamos a los alumnos aceptar. Nosotros que debíamos juzgar la idoneidad para asumir la función de psicoterapeutas, pretendíamos también ser aquellos frente a los cuales ellos declaraban sus propias debilidades y aquellos que, incluso juzgándolos, se proponían ante ellos en un rol de apoyo para el cambio. Nos apropiábamos arbitrariamente del rol de “formadores terapéuticos coactivos” e imponíamos a los alumnos a sufrir una “gran humillación” en la relación con nosotros que habría podido resultar insostenible.

² Respecto de las modalidades de construcción del genograma, los criterios de lectura del esquema elaborado y las reflexiones que pueden derivarse, se sugiere un trabajo anterior de uno de nosotros (Sorrentino, A.M., 2009 “El genograma como instrumento gráfico para hipotetizar el funcionamiento mental del paciente”. En *Terapia Familiare*, n.88).

Por lo demás, mirando las experiencias de nuestros antecesores nos dábamos cuenta que otros formadores habían actuado diferente de lo que nosotros nos preparábamos a hacer, colocándose sobre polaridades que iban desde el desinterés por los acontecimientos personales de los alumnos hasta prescribir, en su opuesto, una verdadera psicoterapia personal como *condición sine qua non* para acceder a la profesión.

Decidimos finalmente, de común acuerdo, mantenernos en el medio, utilizando el grupo de formación bajo nuestra guía y supervisión como lugar en donde acompañar a sus miembros en un proceso de autoconocimiento, ofreciendo así al alumno, en la relación con nosotros los conductores y con sus compañeros, una oportunidad de revisión del propio funcionamiento y de la propia historia personal.

Reservamos luego, para aquellos alumnos que sintiesen el deseo, la posibilidad de beneficiarse de algunas entrevistas (máximo tres al año) con el conductor principal para clarificar lo que haya emergido en el trabajo de grupo. A su vez, esto ha permitido alentar y direccionar a elegir un terapeuta propio con quien mantener una relación privada, fuera del proceso didáctico, a aquellos que lo desearan ya sea por sufrimiento personal, como para afrontar los temas y las resonancias ligadas a su historia, impulso surgido también del trabajo hecho en común.

En algunos casos hemos sido impulsados a aconsejar una consulta o, de manera muy poco frecuente, a prescribirla so pena de interrumpir el proceso formativo, en las difíciles circunstancias en que la turbación personal parecía interferir con la capacidad del alumno de mostrar la necesaria lucidez sobre la comprensión de las vivencias de los pacientes. Decidimos de hecho ejercitar la dimensión del control coactivo sólo en casos de efectiva necesidad, dejando sobre el fondo el valor enjuiciador y llevando a un primer plano el valor de ayuda y del acogedor compartir de las dificultades evolutivas.

La vivencia de estos procesos, aunque difíciles, ha sido en su mayoría verbalizada por los alumnos como una experiencia positiva de crecimiento, centrada en la confianza de que el formador severo se dedica al alumno y si es crítico lo es por su bien. En la introducción con la que iniciamos la primera jornada del genograma explicitamos obviamente que el contexto en el que nos moveremos no es para nada el de una psicoterapia de grupo y que debemos ser todos bien conscientes, ellos y nosotros, que aquello sería contraindicado debido a que es un contexto caracterizado por contradicciones intrínsecas, porque este espacio mezcla –esperamos que de un modo útil y creativo- elementos propios del contexto de ayuda con otros que pertenecen al contexto de la evaluación.

Otras escuelas (pensamos en particular en las “escuelas” de Barcelona) han elegido confiar el rol de genogramista a un colega experto que no pertenece al staff académico, para resolver al menos en parte la contradicción entre evaluar y formar. Nosotros, después de muchas discusiones, decidimos por el contrario asumir en pleno la contradicción, considerando que las dos funciones puedan representar dos caras de la misma moneda, y que los alumnos, en vez de sentirse a disgusto porque su profesor conoce incluso aspectos personales de sus vidas, se sienten por ello mayormente comprendidos y cuidados.

Hicimos la elección que al genogramista principal (que de todos modos en el grupo en cuestión desarrollará un rol didáctico sólo con una presencia limitada) se agregase un segundo formador, para destacar la utilidad del equipo en analogía a lo que ocurre en terapia en nuestro modelo, y muchos grupos hasta ahora han apreciado que este formador más silencioso fuese el primer docente que los acoge en el ingreso al año introductorio, reuniendo en sí mismo, por tanto, la función docente con aquella del apoyo al autoconocimiento.

Nos ha parecido oportuno destacar, en la introducción al trabajo de genograma, que cada participante decide la medida de la propia exposición, que no puede sino ser decidida por él exclusivamente desde su propio interés como sujeto que emprende un recorrido de crecimiento personal y profesional. Y esta aclaración generalmente resulta tranquilizadora.

Se hace necesario precisar, sin embargo, que rara vez nos hemos encontrado en dificultades graves al movernos entre la evaluación y el apoyo, teniendo en cuenta que la admisión a la escuela es naturalmente condicionada por un procedimiento de acceso, caracterizado por una entrevista grupal sobre las motivaciones hacia el recorrido de formación y, sobretodo, por una entrevista individual de orientación clínica, en la que los alumnos son escuchados (y eventualmente confrontados) por uno de los responsables de la escuela sobre la breve historia personal que se les ha pedido presentar por escrito junto con la solicitud de admisión. Las reacciones a esta entrevista representan un primer test sobre las capacidades narrativas y de autocrítica del alumno, quien, si parece problemático, recibe una breve devolución y el consejo de afrontar los problemas propios *antes* de iniciar el recorrido de formación.

El alumno comprende por tanto inmediatamente que el formador, en este papel de genogramista, tiene una doble función de evaluación y de apoyo al mismo tiempo, y que se comporta en consecuencia. Por el contrario, de a poco nos fuimos dando cuenta que no está igualmente claro para los miembros del grupo que también respecto de sus compañeros es necesaria una cierta cautela al exponerse, porque no se encuentran al interior de un grupo terapéutico que se reencuentra sólo para las sesiones, sino de un grupo real, del que formarán parte por cinco años y que encontrarán semanalmente en las clases. Aunque cada uno garantice a los demás la reserva respecto de los contenidos que las distintas personas revelarán (así como la garantizan los mismos conductores, que comunicarán al resto del staff docente sólo las informaciones estrictamente vinculadas al proceso de aprendizaje del alumno y en particular a eventuales obstáculos al proceso mismo), se les recuerda a los alumnos evaluar con cuidado, en las jornadas de la escuela, en qué medida podrán controlar el impacto de lo revelado conscientes de que los compañeros están ahora en conocimiento de eventos privados de su historia. En algunos casos (fiestas, matrimonios) encontrarán probablemente también a las parejas de los otros miembros del grupo, y deben poder controlar la incomodidad de estar quizás en conocimiento de hechos que tienen que ver con ellos.

Este llamado es generalmente acogido con aprecio, y paradójicamente induce en los alumnos una notable confianza en la capacidad del grupo de contener con respeto sus historias y los aspectos incluso íntimos de su vida, tanto que no es infrecuente que algunos decidan hacer partícipes a los demás incluso de contenidos delicados (homosexualidad, interrupciones de embarazo, relaciones extraconyugales, abusos sexuales, y también historias sintomáticas de peso, como trastornos alimentarios o

toxicodependencias) sin arrepentirse en lo sucesivo de tales confianzas, sino más bien con el alivio de ser liberados de la carga del secreto y de hacerse conocer por lo que son.

Tal apertura vuelve a los alumnos concientes de la “tratabilidad” de los temas, y por tanto más valientes para tocarlos también con los propios pacientes.

4. La presentación de la primera jornada y del recorrido

En el primer encuentro están presentes los dos conductores, el segundo de los cuales sirve sobretodo para discutir ideas en el equipo sobre las estrategias de conducción y sobre los casos individuales; éste a veces interviene directamente en el grupo con sus propios comentarios, aunque en segundo plano respecto al conductor principal.

El conductor presenta la experiencia y describe cómo se desarrollará en los cinco años destacando su característica de fondo, que ya hemos discutido, de un difícil equilibrio entre ser (¡y no ser!) una terapia y el ser inevitablemente también una evaluación de las competencias del alumno.

El conductor explica que el genograma no es un árbol genealógico, sino más bien la representación de nuestro árbol genealógico según lo que es nuestra vivencia de las relaciones; de hecho van puestos y destacados los datos anagráficos³ que tienen importancia dentro de nosotros. Es un instrumento que debe servir a quien lo dibuja, sin embargo, son utilizados los símbolos convencionales de modo que los conductores y todo el grupo lo puedan leer.

Se distribuyen luego las hojas blancas y los lápices grafito, todos iguales. Los conductores recogen los genogramas marcando el tiempo empleado y el orden de entrega (un primer dato sobre las modalidades relacionales de cada uno), sigue una breve ronda de comentarios sobre qué sintieron y qué pensaron mientras dibujaban, y los conductores devuelven un breve comentario sobre las impresiones suscitadas en ellos desde la imagen gráfica del genograma.

Este trabajo ocupa la primera media jornada, y así en la tarde hay espacio para que un primer alumno explique su historia y su genograma, iniciando la así llamada “primera ronda”. Sucesivamente cada jornada del primer año de trabajo dará espacio a dos, tres personas, de modo que en cinco jornadas completas un grupo compuesto por diez personas llegará a la finalización de la primera ronda.

Los conductores dejan máxima libertad a cada participante sobre cómo usar el espacio narrativo a su disposición, que consiste en aproximadamente sesenta minutos de auto-presentación y un tiempo equivalente de discusión con los conductores y todo el grupo. Es posible que cada miembro del grupo tenga a mano una fotocopia del genograma del compañero que está hablando.

La presentación personal se desarrolla tocando temas generales de un trabajo de autoconocimiento, pero si el alumno siente la necesidad de dar más orden a su narración sabe que puede aportar una pregunta al grupo y a sí mismo, la más clásica es

³ N de la T: Se refiere a los datos personales.

aquella relativa a las motivaciones personales de la elección de convertirse en psicoterapeuta. Sin embargo, responder cada vez a esta pregunta no es en absoluto una obligación: si así fuese la interacción resultaría rígida, mientras que por el contrario, queremos salvaguardar la máxima libertad expresiva.

5. Las narraciones de la primera ronda

Además de la narración autobiográfica más lineal, hay otros posibles puntos de partida utilizados por los alumnos o sugeridos por el conductor como:

1. ¿Qué siento hoy al retomar el dibujo?
2. Un importante evento reciente
3. Una referencia a otras experiencias de autoconocimiento (terapias, momentos de crisis, encuentros especiales, etc.)

Desde el punto de vista de las modalidades de conducción se deberá escoger entre una posición principalmente de escucha, interrumpida sólo por algunas preguntas simples de aclaración, posición adoptada con las narraciones que son más claras, incisivas e involucradas; y una actitud de guía más activa, necesaria en el caso de narraciones confusas, reticentes, poco comprometidas.

Podemos intentar clasificar las narraciones de la primera ronda en ocho categorías principales que recalcan los criterios de la AAI⁴ (cit):

1. Buena claridad, competencia, capacidad autorreflexiva, coherencia entre conceptos generales y ejemplos específicos. Buena involucración del que escucha.
 2. Variadas formas de dramatización, por ejemplo, de tipo victimista.
 3. Hipomanía o desligamiento/disociación de cada experiencia dolorosa.
 4. Excesiva idealización de un progenitor, o de ambos, o de toda la familia, a pesar de la presencia de evidencias contrarias.
 5. Una narración más bien opaca, estereotipada, poco significativa que pone en dificultad al conductor respecto de dar un feedback significativo.
 6. Una narración caótica y poco reflexiva: el alumno aparece en dificultades para ver aspectos evidentes de sí mismo.
 7. Las primeras devoluciones del conductor, aun no conteniendo elementos particularmente críticos o negativos, suscitan en el alumno sobretudo una actitud de oposición y autodefensa.
 8. Las narraciones que giran en torno a un trauma.

⁴ N de la T: Se refiere a la Entrevista de Apego Adulto de Ainsworth

La técnica de conducción es que cada narración reciba un comentario lo más significativo posible, ya sea de los conductores o de los miembros del grupo. Un hilo conductor para los comentarios de los “genogramistas” es el del posible efecto e interferencia entre las vivencias familiares descritas y el presente y futuro rol terapéutico. Por ejemplo: “¿Cómo podrás ser empática hacia las pacientes madres de mediana edad si estás tan irritada con la depresión/fragilidad de tu mamá?” O bien “Para poder ser directivo con padres cerrados y poco colaborativos, podría ser necesario que consideres hacerle a tu padre ciertas preguntas que no has osado nunca hacerle”.

En las devoluciones, es oportuno pasar rápidamente desde la escucha de la “víctima” (típicamente en la primera narración el alumno subraya las heridas recibidas) hacia la búsqueda de su rol activo (responsabilización). En el caso que la devolución contenga acentos críticos, puede ser útil una buena activación del grupo que cree una suerte de “coro”, con tal de volver menos “formal” y por tanto menos “pesada” la voz del conductor respecto de su resonancia. A veces puede ser oportuno terminar la devolución con una tarea (“Ya que está tan identificada con la posición de su madre, invitar a cenar fuera a su padre y preguntarle sobre su punto de vista acerca de los acontecimientos familiares”)

Nos parece que las reacciones más significativas frente a las devoluciones son las siguientes:

- En primer lugar la caída de importantes idealizaciones o negaciones significativas de la realidad. Por ejemplo, una alumna logra ver cómo la familia la ha explotado siempre; otro deja de verse -de manera poco realista- como el príncipe de su familia; otra redimensiona sus posiciones de víctima.
- En segundo lugar, es frecuente la toma de conciencia del rol de “terapeuta de la propia familia” en una posición sacrificial-parentalizada, con la consecuente extrema dificultad para pedir ayuda, ya sea en general como en particular a los propios padres.

Hay que decir que las devoluciones resultan a menudo extremadamente precisas y eficaces en introducir un aumento de la conciencia de sí, en primer lugar porque la competencia autobiográfica de los alumnos es a menudo de alto nivel; en segundo lugar porque los conductores no ven al alumno sólo en el contexto de los encuentros de genograma, sino que lo conocen también en muchos otros momentos (entrevistas de admisión, momentos sociales, formación técnica y supervisión, etc.) por lo que disponen de diferentes elementos para utilizar en la devolución. Finalmente, hay que destacar que el efecto del trabajo es muy diferente si el grupo se activa con preguntas y comentarios, o bien si los conductores (o más a menudo sólo el conductor principal) se sienten capturados en una suerte de contradicción entre ellos y el protagonista del genograma. Poner mayor tiempo a disposición de cada presentación puede ser importante para favorecer una mayor actividad de los miembros del grupo. Entre paréntesis, observamos que a éstos a menudo les cuesta hacer intervenciones que no sean de connotación positiva, lo que puede ser de gran utilidad al inicio para crear un clima acogedor y no crítico, pero más adelante hay que superarlo para que cada uno elabore un aporte a la visión de sí de los compañeros.

6. Las entrevistas individuales con el genogramista

Como dijimos más arriba, decidimos ofrecer a cada alumno la posibilidad, si lo consideraba oportuno, de pedir una o más entrevistas (hasta tres al año) al conductor principal del grupo de genograma. Nos ha parecido que esta iniciativa permitía al alumno retomar, en una relación diádica con el formador, algunos temas cruciales de su historia que pudiesen haber quedado suspendidos e irresueltos en la jornada de grupo dedicada a su genograma, sin que por esto se desvíe hacia una relación terapéutica.

Algunos alumnos naturalmente no recurren a esta oportunidad durante todo el curso de su formación, pero la mayor parte la utiliza, en algunos casos sólo una o dos veces, quizás más que nada por curiosidad, estimulados por la emulación de compañeros que se han visto beneficiados; los más sin embargo son motivados por una verdadera pregunta, que los lleva también a presentarse más veces hasta alcanzar su propio objetivo.

Las preguntas más frecuentes son las siguientes:

- Sucede (no frecuentemente) que un alumno solicite la entrevista antes de narrar al grupo su propia historia familiar. Se trata de casos en los que sus propios eventos personales están caracterizados por un secreto que el alumno duda de comunicar a sus compañeros, y se debate entre mantener la propia reserva, que le parece una elección funcional para garantizarles a éstos una imagen mejor, y el deseo de utilizar la experiencia grupal no sólo para liberarse del peso del secreto, sino también para recibir un feedback del grupo y sobretodo del conductor. No es raro que los secretos estén ligados a la esfera de la sexualidad, propia o de familiares significativos, otras veces a acontecimientos de diverso tipo que han pesado sobre su persona y sobre su familia con una carga de vergüenza (delitos, encarcelamientos, quiebras). Es una buena norma en estos casos asegurarle al alumno que no tiene ninguna obligación de exponerse: queda sólo en él enjuiciar qué podrá serle útil, y habitualmente abrirse con el formador puede ayudarlo a aclararse sobre la opción a tomar en la experiencia que está haciendo. Es probable de hecho que la vivencia que experimenta en tal entrevista sea similar a lo que se verificaría si se abriera también con el grupo. El resultado es que son del todo excepcionales las situaciones en las que el alumno elige no revelar el secreto, y habitualmente tienen relación con casos en los que, más que a sí mismo y a la propia imagen, siente el deber de tutelar a un familiar, en la circunstancia que éste sea una persona conocida o lo conozcan algunos miembros del grupo.
- Más a menudo, el alumno pide una entrevista luego de la narración hecha al grupo del propio genograma. Algunas veces ocurre lo descrito en el caso precedente, cuando la solicitud se relaciona con el hecho de haber omitido un elemento significativo y la oportunidad o no de integrar la propia narración. Pero habitualmente ocurre que el alumno se ha desestabilizado por la devolución que el grupo (pero más frecuentemente el conductor) le ha dado como conclusión de su presentación: es posible (pero a decir verdad ha sucedido raramente) que rebata el feedback recibido por infundado o inoportuno, pero a menudo tiene necesidad de una posterior ayuda para integrar la devolución en una visión de sí mismo nueva y más compleja. Un ejemplo de esto es

representado por el alumno, hijo de padres separados, que se ha descrito como víctima de una perenne triangulación entre ellos, quien ha sido estimulado a ver cómo él mismo reproduce constantemente triángulos, no sólo en las propias relaciones amorosas sino también en las relaciones terapéuticas: el darse cuenta de haber puesto a competir al propio analista con el genogramista lo induce a pedir un momento de reflexión sobre cómo restarse a esta suerte de coacción.

- Muchos alumnos, con la profundización en el tiempo de la relación con el genogramista, piden una entrevista a partir de un trastorno que se produce en sus vidas: la amenaza de una separación conyugal, un abandono, un duelo, una pérdida, la aparición de un síntoma, o frecuentemente la necesidad de renegociar las relaciones a consecuencia de un cambio del ciclo vital (el nacimiento de un hijo que impone una revisión de la distancia con las familias de origen). Cuando el genogramista percibe que el problema presentado forma parte de la fisiológica evolución que la vida siempre nos impone, podrá asumir la tarea de ayudar al alumno a afrontar lo que le ocurre dentro de los límites de la propia relación con él, proponiendo quizás una segunda entrevista y/o retomar el tema en el grupo. Cuando, en cambio, se deja entrever la necesidad de un espacio terapéutico, y quizás el mismo alumno llega con esta pregunta (si es bueno o no que emprenda un proceso terapéutico), la entrevista (y una eventual entrevista sucesiva) se centrarán en la evaluación de la oportunidad de una terapia y de la indicación específica (individual, de pareja, de familia), además de la utilidad de tomar las medidas necesarias para una verdadera y precisa derivación, o bien, de dejar que el alumno se mueva autónomamente.

Numerosos alumnos se inscriben en la escuela habiendo ya hecho o estando en una terapia en curso casi siempre iniciada por un estado sintomático o, al menos, de malestar. La experiencia del genograma se convierte así en una suerte de implícita/explicita valoración de los resultados de las terapias precedentes, que a veces puede llevar a la decisión de interrumpir la terapia o cambiar al terapeuta. A menudo se pone el problema de la diferencia de modelo de la escuela con el a menudo modelo psicodinámico de la terapia precedente, en particular sobre el tema de las sesiones ampliadas a familiares significativos.

Para quien no ha tenido nunca la experiencia de hacer una terapia personal se pone obviamente el problema del sentido o de la utilidad de una experiencia así. En la gran mayoría de los casos no alentamos a los alumnos a emprender una terapia, sino que son ellos quienes ya tenían decidido, o deciden luego autónomamente, emprender durante la escuela un proceso personal. Como ya ha sido dicho, sólo en pocos casos, que son sin embargo los más complicados, debemos ser nosotros, responsables y docentes, quienes soliciten (o por lo menos aconsejen cálidamente) un trabajo de terapia. Se trata de aquellas situaciones donde al alumno le cuesta enfocar rasgos disfuncionales de personalidad que resultan en cambio evidentes a distintos docentes y a compañeros, no sólo en el programa de genograma, sino en todas las actividades formativas y clínicas del grupo. Esto determina un contexto complejo de una suerte de terapia individual obligatoria, de lo cual queda abierto el problema de los resultados.

Respecto al problema de la elección del terapeuta está excluido que los responsables de la escuela puedan desempeñar esta función, porque esto crearía un doble rol patológico con aquel de evaluador y facilitador de la carrera profesional. Habitualmente aconsejamos como terapeutas a docentes de la escuela que no tienen más contactos directos con el alumno o que no los han tenido nunca. Otras elecciones (un ex alumno o un terapeuta de otras escuelas) dependen de consideraciones estrictamente logísticas y geográficas. En una minoría consistente de casos, los alumnos prefieren elegir un terapeuta sin preguntar el parecer del genogramista. Alfredo Canevaro ha sido y es uno de los principales terapeutas de los alumnos de la escuela, experiencia en parte descrita en su reciente artículo basado sobre una investigación retrospectiva de casos por él tratados (Canevaro, Selvini et al. 2008).

Un problema delicado es aquel de la relación entre el terapeuta del alumno y los responsables de la escuela. En el pasado pensamos y experimentamos un modelo de red, en el sentido de contactos/intercambios de información, naturalmente acordado con el alumno. En lo sucesivo nos dimos cuenta que esta comunicación arriesgaba condicionar negativamente el sentido de independencia de la terapia del alumno, por lo que hoy seguimos el principio de una rigurosa privacidad de su terapia personal.

Entre los problemas llevados por los alumnos a las entrevistas individuales queremos señalar la dificultad de despegar en el plano profesional, de investirse a sí mismo. Indagando bajo las obvias razones de mercado que vuelven arduo para todos los jóvenes psicólogos posicionarse dignamente en la profesión, es posible llevar a la luz razones específicas que bloquean el desarrollo del alumno: expectativas opuestas por parte de los dos padres (por ejemplo que la hija se realice en la profesión o se dedique sólo a la maternidad) conectadas a un conflicto conyugal irresuelto de éstos sobre el rol de la mujer; censura de la propia ambición, percibida como inaceptable por los familiares; expectativas mágicas de una oferta que llegue del exterior como resarcimiento de las injusticias sufridas.

7. Los encuentros sucesivos a la primera ronda. La segunda ronda

Los encuentros sucesivos se abren con una invitación a quien fue protagonista de la reunión precedente para ofrecer un breve feedback sobre el propio estado de ánimo después del genograma, sobre eventuales cambios en las relaciones con los familiares, sobre la ejecución de la tarea propuesta. No son raros los casos en que refieren cambios significativos en la visión de sí mismo y de la propia posición en la familia. No se reabre la discusión: lo que queda en suspenso será materia de la segunda ronda o de una entrevista individual.

Es extremadamente importante que exista una segunda posibilidad de narrarse, de poner una pregunta, de recibir los feedback. Y en efecto, la segunda ronda a menudo saca afuera aspectos nuevos, a veces incluso en un modo radical. Muchos factores influyen este cambio: a menudo han transcurrido los primeros uno o dos años de actividad psicoterapéutica, con todas las emociones y las resonancias que han suscitado; la relación con los conductores se ha consolidado, quizás también a través de

las entrevistas individuales; el conocimiento del grupo tiene ya una historia, formada a través de distintas experiencias incluso de vida en común.

La segunda ronda tampoco debe ser rígida con un ‘menú’ demasiado estructurado: los alumnos eligen por donde partir, puede tratarse de retomar lo que ha sido planteado en la primera ronda, contando más detalladamente las reacciones posteriores a la primera narración: profundizaciones con los familiares, nuevas reflexiones, inicio de terapias personales, repercusiones a nivel de pareja, etc. El conductor puede decidir solicitar la reflexión sobre algo que cada uno vio de sí mismo en las primeras experiencias de hacerse cargo como psicoterapeuta: por ejemplo, el involucrarse de un modo exagerado o una dificultad con algunos tipos de pacientes. Si en efecto la primera reflexión del alumno sobre su propio genograma lo llevó naturalmente (o con la ayuda del conductor) a considerar las raíces de la propia elección de convertirse en psicólogo y terapeuta familiar, ahora los tiempos están maduros para profundizar “qué tipo” de terapeuta se puede ser, cuáles son los propios límites (y cómo tratar de superarlos), pero también cuáles son los propios recursos.

Ya hemos mencionado la necesidad de que el alumno no se concentre sólo sobre las heridas que ha recibido de su propia familia de origen, sino también sobre los muchos recursos que ésta ha representado, y además sobre su propio rol activo en los intercambios familiares.

La lectura trigeracional (también respecto a los temas del apego) permite una reflexión tanto sobre posibles transformaciones del equilibrio de los créditos y los débitos, hacia negociaciones más equánimes que son preludio de estados de paz y de reconciliación, como sobre la necesidad de abandonar rencores y demonizaciones, accediendo a una dimensión de aceptación y renuncia, a través de una fase de duelo.

8. El término del recorrido

Hemos utilizado modalidades diferentes para finalizar el recorrido en las últimas jornadas. Una de un cierto impacto prevé que el alumno rediseñe el genograma y haga una comparación con la representación de cinco años antes, discutiendo los cambios evidentes.

Cambios que no están solamente ligados al ciclo vital, que tiene notables evoluciones en esta fase (matrimonios, nacimientos, fallecimiento de los padres), sino también cambios en la utilización del espacio gráfico, en el orden y en la organización expresiva del propio genograma (Sorrentino 2009). No es infrecuente que el plano gráfico sea utilizado más armoniosamente, con valorización de los aspectos afectivamente significativos y mayor “limpieza” respecto a los fenómenos tensos y conflictivos que, habiendo sido repensados, en el genograma aparecen menos contenidos. Hay que tener en cuenta que en el genograma tradicional se les pide a los alumnos agregar una representación del tipo de vínculo afectivo que caracteriza a sus relaciones más importantes. Se subrayan por lo tanto los aspectos tanto negativos como positivos de la relación.

Otra posibilidad es la representación de la propia familia a través de una escultura con las diferentes variantes del ejercicio (Onnis 1988). En otros grupos buscamos hacer una síntesis (oral o escrita) de aquellos momentos que han sido más

significativos del recorrido, un esfuerzo conjunto del alumno sobre sus recuerdos y sus vivencias, y de los conductores sobre los suyos.

Otras veces el término ha ocurrido dedicándose a las dinámicas internas al grupo (como se verá más adelante).

Un intento que no ha funcionado mucho ha sido el de terminar con el así llamado “duograma” (influenciados por el artículo de Arcelloni y Ferrero, 2008). A partir de la experiencia de los colegas tomamos un elemento de fondo muy importante: el riesgo de que el recorrido de genograma fuese excesivamente “infantilizante” por la focalización sobre vínculos verticales con la familia de origen, en desmedro del estudio de las dimensiones horizontales y adultas de la vida del terapeuta en formación. De aquí la idea de otro dibujo, que evidenciase cronológicamente todas las relaciones de pares más significativas, de amistad y sentimental. Es indudablemente una técnica interesante, que permite analizar a este nivel la repetición y los cambios en la historia relacional. Sin embargo, estos experimentos en los grupos no tuvieron un impacto cognitivo y emotivo significativo, comparable al tema de la familia de origen. Quizás estos fracasos están ligados a un problema de reserva, al malestar comprensible de muchas alumnas de exponer problemáticas de pareja muy actuales en ausencia física de una pareja que, no obstante, a menudo sus compañeras conocen y frecuentan.

En paralelo comienza a asomarse la fase siguiente: “¿A quién (y por qué) quiero invitar a la jornada multifamiliar?”, un tipo de reflexión que a menudo ha tenido ya anticipaciones implícitas o explícitas en el curso de las primeras dos rondas, por ejemplo, en la forma de una fuerte hostilidad hacia uno o más familiares, que hace ahora difícil pensar en hacerlos participar.

En otros casos ha emergido ya en este punto una distancia emocional y comunicativa entre el alumno (a menudo una mujer joven) respecto de padres y hermanos mayores. A veces el alumno ha sido confrontado por el conductor con la necesidad de tratar de reducir aquel “gap”, afrontando temas difíciles o tabú. En este punto del recorrido estas pruebas pueden haber sido superadas con algunas satisfacciones, o bien, podría permanecer un bloqueo muy frustrante, que condiciona el proceso de invitar familiares más lejanos.

9. El encuentro con las familias de origen

Algunos años atrás Alfredo Canevaro, que colabora hace mucho tiempo con nuestra escuela, nos sugirió introducir en el recorrido formativo un encuentro con los familiares de los alumnos. Refiriéndose a una famosa experiencia de Bowen (1972) que había comparado dos grupos de alumnos, uno de los cuales se había beneficiado durante su formación como terapeutas de un trabajo con las familias de origen, resultando luego más competente en las convocatorias de los familiares de los propios pacientes, Canevaro nos propuso reproducir el mismo experimento.

El primer grupo con el que experimentamos fue en realidad conducido por el mismo Canevaro, también con la utilización de técnicas experienciales, y por nosotros tres, los responsables de la escuela, que lo apoyamos. La innovación nos pareció tan productiva (además de fácilmente reproducible) que creímos inoportuno reservarla a sólo uno de

los dos grupos con finalidades experimentales, por lo cual decidimos desde aquel momento en adelante introducirla establemente en todos los grupos de penúltimo año.

A diferencia del primer experimento, la jornada es ahora conducida por los dos genogramistas del grupo, los cuales, si bien no pueden jactarse de la consumada habilidad de Canevaro, pueden sin embargo contar con tres o cuatro años de conocimiento de las historias familiares de los alumnos, lo cual, en cambio, no poseía Canevaro en la primera experiencia, elemento que los alumnos han destacado como extremadamente facilitador (Bartolomeo, Primo, Rittà, 2002).

Actualmente, desde la entrevista de admisión los alumnos son informados que, como parte integrante del recorrido de autoconocimiento, les será propuesto un encuentro ampliado hacia uno o más representantes de su familia de origen, en calidad de testigos de su historia y evolución personal. Habitualmente el alumno está ya en conocimiento, no sólo por haberlo leído en el sitio web de la escuela, sino que a menudo también por haberlo escuchado contar por colegas y amigos que ya frecuentan la misma escuela, y no son poco frecuentes los comentarios del tipo: “Lo sé, ya le dije a mi familia, prepárense porque los llamarán”, quizás con alguna ingenua expectativa de resarcimiento.

La jornada reservada a las familias ocurre, como hemos dicho, hacia el final del penúltimo año de la escuela (que para el grupo corresponde al cuarto año de trabajo, siendo la escuela precedida por un año introductorio, en el cual se da un gran espacio a la formación personal del alumno), y por tanto, en un grupo que ya se ha encontrado por aproximadamente quince jornadas de genograma.

La jornada, que suscita obviamente ansiedades y expectativas, es preparada en un encuentro dedicado casi exclusivamente a este objetivo. En ella es leída una carta que los conductores dirigen a los familiares de los alumnos, que reproducimos a continuación:

Estimados Señores:

Con esta carta nos dirigimos a los familiares de nuestros alumnos de tercer año, para proponer una iniciativa en la cual quisiéramos involucrarlos.

Como probablemente saben, la Escuela organiza para sus alumnos algunas jornadas cuyo objetivo es el autoconocimiento, en las cuales cada alumno reflexiona, con la ayuda de dos conductores y del grupo de sus compañeros, acerca de las raíces familiares de la propia elección profesional. Estamos en efecto convencidos que es en la familia donde hay que encontrar buena parte de las motivaciones, los recursos y los problemas que nos impulsan a convertirnos en terapeutas de otras familias, y a desenvolver este rol en una forma específica.

En el trabajo con los grupos de alumnos durante los años, hemos dicho a menudo que los familiares de los futuros terapeutas de la familia pueden proporcionar un útil testimonio sobre cómo sus hijos o hermanos están evolucionando respecto al conocimiento de sí mismos.

Por tanto, como hemos ya experimentado con satisfacción en los años anteriores, hemos pensado también este año organizar un encuentro ampliado a los familiares de los alumnos del penúltimo año.

El tema se relaciona con la toma de conciencia de:

- *El lugar que el alumno ha tenido en la familia*
- *Sus puntos fuertes y débiles*
- *Lo que podría hacer para mejorar como persona y por tanto como terapeuta*
- *Lo que sería útil para hacerlo mejorar/evolucionar en la dirección deseada*

Creemos que este encuentro pueda enriquecer significativamente la conciencia de sí mismo de cada uno de los alumnos y ser muy interesante también para nosotros como formadores.

Imaginamos además que podría ser interesante también para los mismos familiares que participarían en calidad de “testigos”, y que han sido elegidos por los alumnos sobre la base de lo que ha surgido en este momento de su recorrido de autoconocimiento.

Nos daría mucho gusto por tanto si aceptaran participar en la jornada, que tendrá lugar..., desde las 10 hrs. hasta las 17 hrs.

Quedamos a la espera de la respuesta y les enviamos nuestros más cordiales saludos.

La carta es un elemento de tranquilidad tanto para el alumno, que es ayudado a invitar a los familiares atribuyendo la responsabilidad a los propios formadores, como para los mismos familiares, que –catapultados en un contexto que no conocen- están a su vez comprensiblemente perplejos y preocupados.

Pero su función no se agota aquí: es a menudo la oportunidad para contar a los padres y hermanos el trabajo que el alumno está cumpliendo sobre sí mismo, que muchas veces ha estado del todo silenciado a los familiares, o referido de manera extremadamente vaga y breve. Y las reacciones que los familiares tendrán frente a tal relato (y además las vivencias que el mismo alumno experimenta al decidir abrirse) son una oportunidad valiosa de autoconocimiento. No son excepcionales las situaciones en las que la carta, que tiene como todas las cartas una fecha, es entregada a los familiares meses después, o ni siquiera es entregada, tanto que ellos la llegan a conocer sólo en el momento del encuentro (al cual han sido invitados por el hijo/a sin suficientes explicaciones), cuando el conductor la lee como apertura de la reunión.

Además la carta autoriza la decisión del alumno de invitar a un familiar y de excluir a otro, por cuanto durante el recorrido él se está confrontando con temas

específicos: la invitación o la exclusión no representan por lo tanto sólo una elección afectiva o un rechazo, sino también una solicitud puntual de ser ayudados a esclarecer características particulares de sí mismos.

La parte central del encuentro preparatorio está dedicada a recoger las expectativas que el alumno alimenta respecto a la presencia de los propios familiares: si la carta contiene las preguntas standard que los padres y hermanos serán invitados a responder (en un modo obviamente libre, como simple estímulo para iniciar el intercambio), es evidente que cada alumno, que por jornadas y jornadas se ha atormentado sobre los nudos de su relación en la familia, espera recibir de este testimonio “público” y guiado una contribución significativa. Emergen así preguntas absolutamente clásicas: “Quisiera saber si tienen la misma estima por mí que por mi hermana”. “Quisiera que mi padre me dijera por qué en nuestra casa cuentan sólo los hombres y nosotras las mujeres no”. Pero también preguntas extremadamente precisas: “Quiero entender qué he hecho para ser tratada siempre con tanta cautela”. “¿Se han dado cuenta de lo que ha significado para mí ser criada por mi abuela?”. “¿Sabe mi hermano cuán agradecida estoy por haber hecho de padre conmigo?”.

Una vez formulada la pregunta, se hace evidente que la invitación no puede ser genérica: ¿Es más fácil que la pregunta encuentre respuesta si son invitados todos los familiares, o sólo algunos? ¿Y el que fuese excluido cómo lo tomaría? Y por otra parte, ¿Qué sentido tiene molestar a un hermano que vive lejos? Pero ¿y si fuera justamente él quien puede decir algo que los otros no saben o no quieren decirme?

Así la invitación misma se vuelve para el alumno un momento extremadamente rico de reflexiones sobre sí mismo y su propia posición en la familia. Y las analogías con la invitación dirigida a los pacientes sobre llevar a un familiar a sesión son tan evidentes, que resultan inmediatamente instructivas.

Emergen aquí las situaciones típicamente más complicadas (“mis padres se están separando, y no quiero por cierto que discutan aquí, pero tampoco quiero renunciar a ninguno de los dos”), espejo de cuánto ocurre en la vida cotidiana del alumno. Y otras aún más dolorosas, cuando el alumno vive la condición de tener un progenitor fuertemente problemático (paciente psiquiátrico, alcohólico) o marcado por estigmas sociales significativos. En este caso el grupo debe apoyarlo en la delicada elección que debe realizar: ¿En qué medida la experiencia de hacerse acompañar por este padre o por esta madre puede transformarse en algo destructivo para el alumno, abrumado por la incomodidad, por la vergüenza, por el sentido de no idoneidad que se extiende del familiar hacia él como en un contagio? ¿Y en qué medida puede representar una experiencia traumática para el mismo progenitor, incapaz de responder a la tarea de la jornada, con dificultades para expresarse o, por el contrario, para contenerse? ¿Y si viceversa, el alumno pudiese liberarse de su propio y persistente sentimiento de inadecuación tolerando la prueba de dar a conocer el progenitor sufriente a los compañeros y a los formadores, y por tanto de exponer a la mirada y al juicio de otros la fuente de la propia vivencia de indignidad, beneficiándose así de una experiencia que no deberá forzosamente resultar destructiva si el familiar es acogido con atención y respeto, siendo ayudado a proporcionar una contribución aunque sea limitada?

Muy a menudo este tipo de interrogantes no encuentran una respuesta inmediata, pero es objeto de largas (y a menudo muy productivas) reflexiones en los meses que preceden la reunión: por regla en estos casos el proceso de decisión es compartido con el genogramista en una o más entrevistas individuales.

Algunos alumnos, que viven en una condición de real soledad (hijos únicos, un progenitor muerto, el otro absolutamente no disponible) tenderían a dejarse llevar por el desánimo y a venir solos, o no venir de hecho, agravando de este modo la experiencia de una condición de diferencia respecto de los compañeros por la propia carencia de recursos. Aquí buscamos no ceder nosotros mismos al desaliento y no rendirnos, ayudando al alumno a sondear en la búsqueda de sus afectos quién podría desarrollar un rol de testigo, que enriquezca su conocimiento de sí. Un amigo de infancia puede ejercitar eficazmente esta función, resaltando lados de la personalidad del alumno que éste no sospechaba que hubiese captado, o del cual él mismo no era consciente.

A la reunión preparatoria seguirá la devolución de las cartas firmadas que permitirá, entre otras cosas, saber cuántas personas participarán en el encuentro, también para preparar el lugar (habitualmente los participantes se empujan sobre los cuarenta), así como la distribución entre los alumnos de las meriendas que deben traer para el almuerzo en común, que representa siempre un momento cálido y afectivo que proporciona una pausa regeneradora, en un clima cordial y espontáneo, al interior de una jornada por muchos lados extremadamente implicante y cansadora.

El día del encuentro la ansiedad es tangible: los padres se aventuran en un territorio ajeno, donde temen a veces quedar mal y, sobretodo, hacer quedar mal al hijo o a la hija; los hermanos a menudo asumen un aire desligado respecto de una experiencia de la que tienden a defenderse tomando distancia; los alumnos hacen, con mayor o menor desenvoltura, las presentaciones a los formadores y a los compañeros, quienes miran a estas personas de las que han escuchado tanto hablar y dentro de sí se dicen si los habían imaginado así o completamente distintos, agudamente concientes de la incomodidad de saber tantas cosas de ellos (que aquel señor traicionó a la mujer por años, que ese otro toma y quizás ha dejado de hacerlo, quién sabe, que la hermana de aquella alumna ha intentado muchas veces suicidarse, que el hermano de otra recién ha salido de un fracaso destructivo), que ellos no saben que sabemos, pero lo sospechan. Luego se relaja un poco el ambiente encontrando miradas de simpatía, padres evidentemente orgullosos de estar ahí con un hijo o una hija que les está dando tantas satisfacciones, alumnos igualmente orgullosos de mostrar una mamá y un papá con quien están visiblemente de acuerdo, hermanos y hermanas curiosos y agradecidos de haber sido involucrados.

Desde el punto de vista técnico la reunión tiene un trayecto muy simple: el conductor principal recuerda el objetivo de la reunión, retomando las preguntas de la carta, y los familiares más valientes (habitualmente aquellos que tienen situaciones familiares más simples y serenas) rompen el hielo con una intervención que tiene a menudo un tono un poco solemne, de ceremonia de entrega de diploma: “Mi hija es de verdad capaz, siempre he sabido que saldría bien, ...sí, me quedé un poco sorprendido cuando eligió psicología, no es precisamente una profesión económicamente rentable (carcajadas generales), pero estaba decidida, no había nada que hacer, es como mi mujer (otras risas) y ahora la veo muy bien encaminada, está más segura de sí, también

la escuela le ha servido mucho, no creo que vaya a tener problemas, y como cualidad según yo es muy capaz para trabajar con niños”. Y el padre se relaja satisfecho.

Se trata en este punto de ayudar a la madre, o quizás a la hermana, a proseguir abandonando el estilo convencional, dejando caer algunos detalles a partir de los cuales los padres deducen que el objetivo del encuentro no es tan formal, que estamos al tanto de sus acontecimientos familiares, que queremos saber si piensan que para su hija haya sido un peso estar siempre a la altura de sus expectativas, si quizás no habrá envidiado a la hermana menor que parecía más libre. Y he ahí que el padre se endereza en la silla, la madre mira a la alumna, ésta se sonroja un poco, alude a su vez un particular “Les conté de aquella vez que...” “Ah, se los contaste...”, retoma la madre, y su contribución se revela mucho más pertinente y significativa. Cuando se invita a los otros miembros de la familia a agregar lo que falta, también ellos se sintonizan sobre una dimensión constructiva, y el conductor puede interpelar a la alumna para saber si está satisfecha de lo que su familia le ha dicho, o si quisiera saber aún algo más: pero de todas maneras se podrá retomar en una segunda ronda.

A medida que las distintas familias toman la palabra, las intervenciones se hacen más libres, menos cohibidas, más emotivas. Sin necesariamente utilizar técnicas específicas de conducción experiencial, como las utilizadas por Canevaro en sus grupos multifamiliares (2001), el clima se vuelve rápida y espontáneamente muy participativo.

También el conductor se arma de valor, y siente que se puede permitir preguntas más directas, que develan a los familiares que su hija o su hermana en ningún caso está libre de dudas sobre sí misma y sobre sus propias capacidades, insegura de poder contar con la estima de ellos como motor para seguir adelante, que la híper protección de la madre le ha hecho sentir –y todavía le hace sentir muchas veces- incapaz de hacer las cosas por sí misma, que la ansiedad del padre que la esperaba en la ventana cuando salía de noche le ha transmitido la duda de no saber arreglárselas en la vida. Los padres se sorprenden, lo lamentan, tratan de explicarse y la hija se conmueve y se conforta con sus explicaciones, y algún otro progenitor arriesga una intervención de solidaridad, “También a nosotros nos pasaba lo mismo...”, y el conductor puede proponer analogías, pero también diferencias entre las dos situaciones familiares.

Después de la pausa del almuerzo habitualmente es el turno de las situaciones más difíciles: ya sea de quien no había aún hablado, o de quien lo había hecho a un nivel muy superficial. La conciencia creciente de que un psicoterapeuta no es una persona estereotipadamente resuelta y carente de problemas sino un ser humano con sus heridas y dificultades, y que la familia en la cual creció no ha sido la parodia de “la familia perfecta”, permite presentarse a quien se siente más inadecuado como padre, a menudo regalando al hijo valiosos testimonios sobre dudas y sentimientos de culpa que lo han atormentado por años o sobre los silencios en los que se ha sentido prisionero. Y muchas veces es el turno del hijo de reconocer la propia impenetrabilidad, el propio silencio especular, con momentos conmovedores en los que malentendidos y desconfianzas parecen disolverse milagrosamente.

Siempre es necesario, sin embargo, que el conductor no pierda el control de la situación: si se evita el riesgo de que el testimonio del familiar se quede en un nivel superficial, convencional, no hay que caer de ninguna manera ni en la crítica destructiva (del progenitor al hijo o más fácilmente del alumno al progenitor), ni en una

autocrítica exagerada de parte del progenitor: el mensaje final deberá ser que si sus hijos están aquí, encaminados en una profesión difícil que abrazan con entusiasmo, es porque han recibido muchas cosas buenas de sus familias, a pesar de las inevitables imperfecciones que cada familia conoce, y es por esto mismo que los alumnos creen profundamente en la familia como recurso para el cambio de sus pacientes, además de como matriz de la personalidad, en sus dobles aspectos de cualidades positivas y de limitaciones.

Si el conductor está atento a defender este equilibrio, estimulando la participación pero bloqueando eventuales signos de ataque (de un padre a otro, de un familiar a un alumno que no conoce), la experiencia es habitualmente en extremo satisfactoria, y los familiares se despiden satisfechos y con agradecimientos no formales: esto es un indicador importante, porque nuestro trabajo con los alumnos continúa y se puede reparar si ocurre una desilusión o, peor, una herida recibida en el encuentro, mientras que a los familiares no los veremos más, y si han tenido vivencias inútilmente dolorosas seremos responsables de ello sin poder volver a intervenir. Los feedback que los alumnos reportan habitualmente son alentadores: un grupo de alumnos entrevistó telefónicamente a los familiares del grupo paralelo sobre su vivencia de la experiencia, destacando sustancialmente las evaluaciones positivas (Miniati, Pattini, Percudani, 2006).

10. Las reacciones al encuentro multifamiliar

El contexto hace muy inmediatas las grandes diferencias con las cuales los diferentes grupos familiares interpretan y viven esta particular oportunidad para hablar de su hijo o hermano. Veamos una reseña de las diversas “interpretaciones”:

- Los padres llevan a cabo una aclamación de la hija/o.
- El progenitor toma la oportunidad para pedir disculpas, por ejemplo por haber pedido demasiado, por haber cargado demasiado a la hija/o con sus propias dificultades. Una demostración de las capacidades reflexivas y autocríticas del progenitor.
- Los progenitores interpretan la tarea en un modo extremadamente formal: esto dice mucho sobre el clima de distancia emocional presente entre ellos y el hijo/a.
- El progenitor toca contenidos/acontecimientos importantes respecto de los cuales el alumno había estado reticente. De este modo hace una contribución importante, pero también lo pone en una situación incómoda o de dificultad.
- Impresiona la actitud directiva o despreciativa con la que un hijo/a trata a los padres y familiares presentes.
- Los familiares muestran en un modo evidente rasgos disfuncionales de su personalidad de los que el hijo aparece poco o nada consciente.
- Nos sorprendemos, en cambio, por aspectos positivos y constructivos de familiares que el hijo/a (o hermano/hermana) nos había descrito mucho más negativamente.

- El testimonio confirma en un modo sustancial lo que el alumno/a había contado anteriormente.

Con algunos meses de distancia, el grupo de genograma sacará la cuenta de lo que ha producido la jornada con los familiares. Habitualmente los alumnos expresan un gran aprecio por la experiencia, en términos de revitalización de las relaciones, de sanación de situaciones difíciles, de reaseguramiento y confirmación sobre la calidad de los vínculos.

Algunas consecuencias favorables pueden ser, por ejemplo, el redimensionar las dramatizaciones negativas junto a iniciar una reconciliación. La madre es vista más positivamente, la alumna se vuelve menos reactiva y persecutoria con ella, o bien, puede ser llevada a una nueva toma de conciencia, por ejemplo, el nexo entre formalismo en las relaciones familiares y la dificultad de construir relaciones sentimentales.

Sobretudo hay que centrar la atención sobre la mejor focalización de parte del alumno en aspectos de sí mismo, ya sea sobre el plano personal o profesional, que se muestra en una mayor comprensión de la vivencia de los propios pacientes en las sesiones familiares y sobretudo en las sesiones ampliadas durante un proceso individual (Canevaro, Selvini et al., 2008).

En efecto hay que tener siempre presente, y recordárselo a los alumnos, que la experiencia se sitúa al interior de un recorrido formativo, y que por tanto sería indebido atribuirle primariamente objetivos terapéuticos o de sanación de dinámicas familiares: la convocatoria a los familiares, así como sucede en un tratamiento psicoterapéutico individual, debe en primer lugar desempeñar un objetivo informativo para el sujeto, siendo un “hecho” que produce otros “hechos”. Así también el eventual hecho de que un familiar se reste de la invitación puede resultar extremadamente significativo para un alumno, e inducir un cambio en la percepción de sí y de la propia posición en la familia. Véase precisamente el caso de un alumno que se esfuerza para que venga al encuentro su hermano mayor, que vive en el extranjero, proponiéndole regalarle un pasaje aéreo. Al rechazo de éste de participar, en una evidente competencia sobre el éxito profesional, el alumno reaccionó por primera vez legitimándose el derecho a sobresalir en su propio campo, sin continuar frenando las propias ambiciones por el temor de herir al hermano menos capaz.

11. La experiencia de la comunicación no verbal

En los últimos años introdujimos una nueva técnica en el recorrido de formación de los alumnos fundada sobre la comunicación no verbal, dirigida a hacerlos más conscientes del componente subjetivo de las reacciones humanas, por una solicitud de Marco Vannotti que había hecho un breve uso de ésta en su propia experiencia como formador en Neuchatel. El énfasis dado al genograma en nuestro proceso de formación tendía de hecho a ya no estar en sintonía con lo que estábamos profundizando en nuestras reflexiones teóricas.

La subjetividad de las dimensiones defensivas, estando bien encuadrada en la matriz interpretativa de la Teoría del Apego, nos parecía que representaba una riqueza que los alumnos tendían a tocar superficialmente. Ellos, como nosotros en el pasado,

impulsados por la orientación “familista” focalizaban la atención más sobre los vínculos de pertenencia a un cierto rol en el sistema familiar y en la historia trigeneracional, que sobre las posibles elecciones subjetivas para defenderse de este rol experimentando los propios márgenes de libertad. Los alumnos se veían también a sí mismos de la manera como interpretaban a los pacientes, más como resultado de una historia que como producto de las propias elecciones. Comprendimos que debían ser ayudados a dar mayor importancia a los márgenes de libertad que a los vínculos en las elecciones subjetivas que dan forma a la personalidad. Se necesitaba en suma focalizar en sus núcleos personales inhibitorios para que pudieran trabajar por superarlos y, en un futuro, ayudar mejor a los pacientes a hacer lo mismo.

Nos dábamos cuenta además que no habíamos puesto en acción para ellos algún proceso que les ayudase a desarrollar la capacidad de leer la relación humana en aquel particular espejo interior, aunque en parte impreciso, que llamamos proceso de contra transferencia (o resonancia). Instrumento valioso e inseguro que se necesita aprender a manejar de forma útil, sin ser condicionados o arrastrados por él, pero sin el cual no funciona nuestro especial “ojo” terapéutico.

Los jóvenes alumnos no sabían mirar dentro de sí para comprender al otro: sabían observarlo “objetivamente” en su historia familiar, pero no sabían verlo dentro de sí mismos examinando los efectos del encuentro en la propia subjetividad, más bien a menudo ni siquiera sabían que poseían un lugar interior al cual el otro penetraba para ser acogido, y otras veces para dominar, aprovechándose por su propio daño de la debilidad del terapeuta.

Como siempre sucede, estas reflexiones se hacen claras a posteriori.

Cuando empezamos a proponer la experiencia que ahora ilustraremos, sólo podíamos contar con una muy remota actividad centrada en la comunicación no verbal, experimentada por Anna Maria Sorrentino en la formación de trabajadores de la salud, que a su vez había hecho antes una subjetiva e iluminadora experiencia como alumna. Sorrentino asume por tanto la responsabilidad de proyectar la intervención, conduciendo las primeras experiencias en el 2006 con la colaboración de Vannotti. Visto lo positivo y el éxito del experimento, éste se continúa luego con interesantes desarrollos de los cuales ahora hablaremos.

El trabajo sobre la comunicación no verbal se les propone a los alumnos en los inicios del año introductorio. Sin alguna explicación preliminar se le pide al grupo de formación (cerca de veinte alumnos) que se presenten en un gimnasio donde serán acogidos por el docente que tendrán ese año y por Sorrentino. La necesidad de usar ropa apropiada para la actividad física es anunciada, pero no explicada. La duración de la experiencia cubrirá tres jornadas consecutivas.

A la llegada los participantes son invitados a sentarse en círculo en el suelo, a presentarse al grupo, a expresar sus propios sentimientos y expectativas acerca de la actividad que les será propuesta. La vivencia de ansiedad que frecuentemente es verbalizada no es resuelta por el conductor, que se limita a dar una acogida empática y a entregar las reglas para que el trabajo sea fructífero. Cada jornada será articulada en dos unidades caracterizadas por espacios de trabajo de comunicación no verbal alternado con espacios de verbalización, en el cual el conductor propondrá a cada uno

puntos de partida para reflexionar sobre su propia modalidad de colocarse. El movimiento emotivo que cada uno experimentará podrá ser compartido con el grupo, pero no deberá ser comentado afuera con familiares y amigos durante las tres jornadas, y sólo después podrá ser comunicado a quien se desee.

La actividad no verbal deberá llevarse a cabo en absoluto silencio. A veces para facilitar la exploración emotiva el conductor utilizará fragmentos musicales adecuados. Los aspectos a experimentar son propuestos a través de ejercicios que en una progresión les pedirán a los alumnos percibirse a sí mismos como sujetos autocentrados e individuados.

En la segunda unidad de trabajo se muestran expresándose en la relación con un otro con el fin de darse a conocer. En la tercera unidad exploran la propia disponibilidad para vivir la confianza y la seguridad; en la cuarta unidad se afronta el tema conflictivo-competitivo. En la quinta unidad se considera la capacidad de cooperar en grupo experimentando la pertenencia a aquella comunidad elegida que los acompañará por toda su futura formación. La sexta unidad, de despedida, permite una inicial reanudación de los temas de individuación, más aún en el estimulante trasfondo de una pertenencia que se proyecta intensa sobre el plano emotivo. Las despedidas y las señales de gratitud de cada uno a los demás a menudo se caracterizan por las lágrimas y la conmoción. En algunas fases es solicitado el uso del dibujo, en los momentos en que es útil una mayor conceptualización de la experiencia, pero la actividad corporal es netamente privilegiada como lenguaje expresivo.

La escasa costumbre de expresarse a través de un canal inusual como es el analógico-motor permite a los alumnos ir más allá de las usuales expresiones de sí mismo, experimentando los propios límites inhibidores, los propios estímulos dinámicos y exploratorios, la propia disponibilidad o resistencia a la relación humana más allá de las formas socialmente adecuadas. Les muestra a ellos las características principales de su estructura defensiva y permite al conductor, sobre la base de las reflexiones que cada uno de ellos lleva al grupo en el momento de las verbalizaciones, devolver un reflejo terapéutico que hace que cada uno se oriente respecto a la autorreflexión, de manera de prepararlo para hacerse las preguntas sobre el propio recorrido evolutivo, preguntas que encontrarán después respuestas en el trabajo sobre el genograma. Un momento de reflexión, en efecto, concluye cada unidad. Los alumnos comparten con los compañeros y con los conductores las propias vivencias y acogen los comentarios.

Ha sido para nosotros emocionante verificar la potencia de la experiencia en la vivencia de los alumnos, los cuales parecen adquirir en poquísimo tiempo una capacidad autorreflexiva y una pertenencia al grupo que antes se generaban en años de trabajo. La solidaridad que se genera en esta experiencia de mirar juntos las propias dificultades para tratar de superarlas a través de la ayuda recíproca, barre las vivencias de competencia y las dimensiones narcisísticas que a menudo hacen difícil la gestión de los procesos de aprendizaje, y funda una sólida base de espíritu cooperativo, presagio de desarrollos positivos para el futuro trabajo en equipo, que es una característica fundamental de nuestro quehacer terapéutico.

El trabajo sobre la comunicación no verbal hace además a cada alumno consciente del espesor del propio espacio interno, de las resistencias o de la excesiva

disponibilidad al encuentro interpersonal. Por lo tanto orienta su atención a mirar al otro que encuentra a través de las vivencias internas que experimenta. Lo hace por tanto consciente del peso de los movimientos transferenciales y contra transferenciales. La dimensión terapéutica adquiere así esa característica de “un todo redondo”.

Los desarrollos futuros del trabajo a través de este instrumento nos han llevado a considerar, también por solicitud de los mismos alumnos, que pueda ser deseable una reanudación de la experiencia al final del segundo año de la escuela (el tercero para ellos), después que haya sido realizado con todos un primer trabajo sobre el propio genograma. Esta reanudación de la experiencia se iniciará este año 2010, y tendrá el objetivo de guiar a los alumnos a focalizarse mejor en sí mismos, para mejorar su capacidad de hacerse cargo de los puntos fuertes y débiles tanto propios como de los demás.

12. El trabajo sobre las relaciones internas en el grupo

Un importante tema de reflexión puede ser el cómo son vividas las relaciones en el mismo grupo, tanto en términos de continuidad como de discontinuidad con el pasado: ¿Qué he comprendido de mí mismo estando en este grupo? Por ejemplo, se puede verificar la dificultad para gozar de un sentimiento de pertenencia positivo, a partir de la cual se repite la vivencia/comportamiento de sentirse “al margen”, siendo un poco crítico con la mayoría. O bien emerge una extrema dificultad para tomarse un espacio propio para expresar pensamientos y sentimientos, en analogía con el silencio en su familia. Al contrario, un alumno puede mostrarse inconsciente respecto a su propia actitud de excesivo protagonismo en el grupo.

Por algunos años creímos inoportuno analizar las relaciones internas en el grupo, incluso cuando surgían problemas evidentes: era típico el fuerte conflicto entre dos figuras de líder, o la presencia de una minoría hostil respecto de una mayoría. En los últimos años hemos verificado en cambio la gran riqueza y utilidad de dedicar algunos espacios a las relaciones internas del grupo, dentro del cual ocurren eventos emotivamente significativos sobre los cuales puede ser muy interesante reflexionar conjuntamente, también para confrontar la percepción de sí mismo dentro del círculo familiar con los comportamientos y roles, análogos o diferentes, que asume en el grupo.

El clima relacional que se crea en el grupo es obviamente un elemento muy importante para la riqueza de la experiencia formativa: puede ser muy positivo cuando se crea un clima de confianza recíproca a partir del cual todos se sienten libres de expresarse ya sea sobre sí mismos como sobre los otros; al contrario, si se genera un sentimiento de recelo, de miedo a ser criticado y enjuiciado, todo el trabajo de genograma resulta fuertemente limitado.

13. El esquema del proyecto formativo

Ahora que hemos descrito cómo se ha enriquecido nuestro proyecto, podrá ayudar al lector tener una visión sintética de nuestra estructura actual.

El recorrido se articula en cinco años:

Año introductorio

Tres días consecutivos de trabajo sobre la comunicación no verbal y expresión corporal, con todos los nuevos inscritos de varias sedes (veinte o treinta personas), al término de los cuales se procede a la formación de los grupos.

Cuatro o cinco encuentros de grupo en los cuales cada uno, después de haber diseñado el propio genograma, da a conocer la propia historia individual familiar.

Primer Año.

Es la segunda ronda, o sea la segunda posibilidad de narrarse, a partir de los feedback de la primera ronda y/o de nuevas preguntas (tres o cuatro jornadas).

Segundo año.

Es la continuación de la segunda ronda (dos jornadas). Dos jornadas residenciales de reanudación de la experiencia corporal. Inicio del trabajo sobre la experiencia relacional del grupo.

Tercer Año.

Preparación, ejecución y comentario de la jornada multifamiliar (tres jornadas).

Cuarto año.

Término del recorrido (tres jornadas).

En total se trata por tanto de un trabajo de grupo de dieciséis/dieciocho jornadas distribuidas en cinco años, además de las entrevistas individuales solicitadas con el conductor principal del grupo (con un máximo de tres encuentros al año).

14. Conclusiones

Para formarnos en ser conductores de genograma, hemos seguido el principio fundamental de la necesidad de experimentar sobre nosotros mismos aquello que tenemos la intención de pedirles a los demás.

Hemos así formado, en primer lugar, un grupo de auto-ayuda, constituido por nosotros tres responsables de la escuela, en el cual hemos trabajado en los años sobre el mismo proceso de conocimiento de sí mismos: narrarse, recibir feedback (primera ronda), proyectar la invitación de testigos de la familia de origen y vivirlo (en nuestro caso se ha tratado siempre de hermanos, ¡por razones sustancialmente anagráficas!⁵), retomar sucesivamente los efectos en el tiempo del trabajo hecho. Se ha tratado para cada uno de nosotros de una experiencia intensa e importante.

Respecto a la experiencia propuesta a los alumnos hemos respetado el sentido y la filosofía del recorrido, con dos diferencias técnicas: hemos renunciado a tener un conductor y nos hemos autogestionado; hemos convocado a los familiares en reuniones separadas, cada una dedicada a uno de nosotros.

⁵ N de la T: Se refiere a los datos personales, entre ellos, la edad.

En efecto se nos ha hecho complicado encontrar un conductor que tuviese una clara superioridad de experiencia/edad en relación a nosotros (¡éramos ya demasiado viejos!) y al mismo tiempo compartiera nuestra filosofía clínica-teórica de la psicoterapia. Respecto a lo multifamiliar nuestras familias se conocen desde hace treinta años y además continúan frecuentándose, por lo cual podía resultar incómodo ponerlos juntos en el contexto de nuestro “genograma”.

Por último hemos compartido en grupo con los veinte docentes de la escuela algunas jornadas residenciales con un conductor de la comunicación no verbal, para tener un modo de reflexionar nosotros primero sobre aquella experiencia subjetiva que proponemos a nuestros alumnos.

Para finalizar, queremos decir que nos ha impresionado lo que se dice de nosotros en la red. En la lectura de algunos blog en los cuales los estudiantes se intercambian informaciones sobre varias escuelas de psicoterapia, hemos recogido con sorpresa una especie de temor acerca de nuestro enfoque. Éramos presentados por algunos como un grupo centrípeto, casi sectario, con “ritos de iniciación” como las experiencias de comunicación no verbal y reencuentros periódicos como nuestro congreso bienal donde los ex alumnos tienen la tendencia a volver a hacerse presentes, participando acompañados por sus cónyuges e hijos.

Estas notas nos han hecho reflexionar e interrogarnos si es que, sin darnos cuenta, estimulásemos una dependencia más que una emancipación emotiva y cognitiva en las personas formadas por nosotros. Es verdad que al final del recorrido de formación los alentamos a tomarse una pausa respecto de la participación en grupos de supervisión o de profundización de temáticas específicas para así experimentar por su cuenta, identificar estrategias terapéuticas nuevas y elegir ámbitos de profundización que reflejen sus propios intereses. Y la valiosa producción de contribuciones innovadoras y creativas que los ex alumnos proponen en los congresos bienales es testimonio del hecho que nuestros consejos son acogidos y dan buenos frutos.

Sin embargo permanece el hecho que nosotros, los formadores, hemos sido “criados” en relaciones de crecimiento profesional que se fundaban en lazos involucrados, dirigidos a la promoción de nuestro desarrollo, pero caracterizados por la continuidad del vínculo. Así también nosotros, fieles al lazo afectivo, aunque respetuosos del camino individual, tendemos a reproducir vínculos cálidos, caracterizados por la pertenencia. Volver a ver a los ex alumnos, apreciar sus progresos, sentir que nuestra herencia está bien acogida y da frutos, nos gratifica profundamente. Si luego alguno atraviesa fases de dificultad y demuestra querer compartir con nosotros las pruebas que la vida nos impone, nos parece natural apoyarlos, así como nos parece igualmente natural sentir que se preocupan cuando saben que estamos en dificultades de salud.

Ellos nos conocen y nosotros los conocemos, y el encuentro recíproco es siempre fuente de alegría.

BIBLIOGRAFIA

- Arcelloni T, Ferrero G. (2008) *“Il duogramma nella formazione sistemica. I terapeuti e le loro relazioni di coppia”*. In *Terapia Familiare*, 87, pp. 5-27.
- Bowen, M (1991) *De la familia al individuo: diferenciación del si mismo en el sistema familiar*. Editorial Paidós Iberica.
- Canevaro A., Selvini, M., Liffranchi, F., Peveri, L. (2008) *“La terapia individuale sistemica con il coinvolgimento dei familiari significativi”*, *Psicobiiettivo*, n. 1.
- Canevaro, A. (2010.) *Terapia individual sistemica con la participación de familiares significativos. Cuando vuelan los cormoranes*. Edizione Borla.
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1984). *Adult Attachment Interview*. Manuscrito no publicado. Berkeley: University of California.
- Mc Goldrick M., Gerson R. (1985) *Genograms in family assessment*, Norton New York.
- Montagano S., Pazzagli A. (1989) *Il genogramma. Teatro di alchimie familiari*, Franco Angeli, Milano.
- Onnis, L. (a cura di) (1988), *Famiglia e malattia psicosomatica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Rasa E., Zighetti M. (2006) *“...” II Convegno Residenziale della Scuola di Psicoterapia “Mara Selvini Palazzoli”*.
- Sorrentino A.M., (1995) *“Nuovo centro per lo studio della famiglia”*. In Gurman A.S., Kniskern D.P. (a cura di) *Manuale di terapia della famiglia*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Vannotti M, Real Del Sarte O. (1992) *“Contributo della scultura alla clinica psicosomatica”*. In *Terapia Familiare*, n.39.