

01962.  
1 ej. 2



# Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

División de Estudios de Posgrado

## PSICOCOMUNIDAD: APRENDIZAJE Y DESARROLLO

### TESIS PROFESIONAL

Que para obtener el grado de:

MAESTRIA EN PSICOLOGIA CLINICA

Presentada por:

Lic. Ma. del Carmen Leticia García Limón

01962  
-1982-

**TESIS CON  
EALLA DE ORIGEN**

México, D. F.

1982

L. Psicología comunitaria



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## I N D I C E

	<u>Página</u>
INTRODUCCION	2
PROLOGO	6
MARCO TEORICO	7
INVESTIGACION	17
CLASIFICACION DE VERBALIZACIONES	32
RESULTADOS Y CONCLUSIONES	46
APENDICE UNICO	59
BIBLIOGRAFIA	93

El presente trabajo se refiere específicamente a uno de los subgrupos -el III- que tomaron parte en una investigación en la que se utilizó la Psicocomunidad como método de aprendizaje.

Quien presenta este trabajo fué la observadora en el mencionado subgrupo y para su realización utiliza como material de trabajo sus notas y observaciones.

I N T R O D U C C I O N

## I N T R O D U C C I O N

La excesiva concentración urbana, la necesidad de construcción vertical con la consiguiente reducción del espacio vital; la conciencia y valoración constante del factor -- tiempo; la lucha por la sobrevivencia en una sociedad de consumo como la nuestra; las exigencias de producción masiva para satisfacer el consumo; el uso indispensable del automóvil como medio de transporte, son entre otros, factores que han modificado sustancialmente las relaciones interpersonales; en consecuencia, la comunicación interpersonal tiende a desaparecer. El interés altruista se desvanece y cede su sitio a la búsqueda de relaciones centradas - en la satisfacción de necesidades personales de índole económica y política.

Esta despersonalización, cada vez mayor, hace patente la negación de la sensibilidad: se siente y se ve lo obvio, pero no se profundiza en ello; se trata de evitar al máximo las sensaciones desagradables que no sabemos de dónde pueden venir; cuando se requiere; se acude al consumo de medicamentos, drogas o alcohol. Los modelos y conceptos cambian al grado de que se considera maduro a quien puede reprimir mejor sus emociones. Lo aparente importa más que - lo que es.

Si consideramos que el comportamiento del ser humano está influido y condicionado por los valores culturales que son producto de la sociedad en que se mueve, nuestro modelo de relación interpersonal se da siempre cuando dos personas se ponen en comunicación; sin otorgar, en ocasiones, importancia al móvil de tal búsqueda del uno por el otro como en la situación médico-paciente, (Cueli, 1975).

En la carrera de Psicología dada la materia con la que se trabaja, no se puede dar al estudiante, a diferencia de otras profesiones, material de práctica, ya que desde que empieza a trabajar lo hace con seres humanos con problemas, pero también con afectos susceptibles de ser lastimados. Y así ocurre que en el ejercicio de la profesión la sensibilidad embotada del profesionista no entiende el lenguaje del paciente; por una parte porque ese lenguaje se interpreta a partir de esquemas y convenciones, de recetas; y por la otra porque el propio terapeuta establece una defensa ante la realidad del "otro" cuya problemática intenta acomodar a lo aprendido en los textos. Esto plantea el riesgo de convertir la relación en una transacción "social" más propia del patrón explotador que de la verdadera terapia.

Esta situación sería más humana si el estudiante lograra a nivel de vivencia entender que en una entrevista psicológica las personas que intervienen están igualmente involucradas y donde la conducta de una es estímulo para el comporta

miento del otro, lo que parte del supuesto que no hay alguien que sea superior ni inferior. Bleger (1971), con toda razón, nos ha señalado lo difícil de la práctica de la Psicología; menciona qué humilde debe ser el terapeuta que al ponerse en contacto con los seres humanos se enfrenta - de pronto consigo mismo, con sus conflictos y frustraciones; así también señala la importancia del manejo de la ansiedad para obtener buenos resultados.

Un método que puede proporcionar al futuro profesional esta conciencia de la relación terapeuta-paciente, son los seminarios vivenciales. Así, a través de ellos, se "vivencia antes de ejercer la profesión como tal, la relación con otra persona. Se "sensibiliza" uno mismo frente al sufrimiento y al dolor; se establece una relación horizontal con el paciente; el estudiante deja de ilusionarse respecto a sus expectativas y ve la realidad de la profesión en el campo de trabajo. Lo más importante es que se prueba a sí mismo en su carrera y adquiere la responsabilidad para decidir si puede ejercerla o no.

De esta manera el objetivo de la presente investigación es mostrar un método de enseñanza para el aprendizaje vivencial de la Psicología. Este método se deriva de la técnica empleada por el Dr. José Cueli en un experimento que llevó a cabo en 1970 en Ciudad Netzahualcoyotl y descrito en su libro Psicocomunidad.



La técnica consiste básicamente en trabajar sólo con los afectos, con la carga de emociones que surgen al ponerse en relación unas personas con otras. En su concepción teórica tiene fundamentos psicoanalíticos y es una analogía con el modelo psicoanalítico de Rapaport sólo que aplicado a un campo de trabajo más amplio, es decir en una comunidad y con investigadores. Así pues de acuerdo a esta técnica la relación terapeuta-paciente es análoga a la relación investigadores-comunidad.

La comunidad maneja la angustia de la misma forma que el individuo, por ello es posible utilizar un modelo psicoanalítico a escala social.

## PROLOGO

## PROLOGO

Empleamos algunos de los principios teóricos de la relación terapéutica, específicamente psicoanalítica, porque ésta es el origen del método de PSICOCOMUNIDAD y porque consideramos que fuera de este contexto es difícil trabajar, en el sentido amplio del término con todo aquello que a afectos se refiere.

Así por ejemplo el no dar información esquematizada a los - estudiantes de la investigación, fué una motivación; ya que se quería aprender Psicología Clínica con un nuevo método, se debió asistir regularmente a las sesiones para cumplir con los parámetros establecidos.

Contribuyó a establecer los inicios de una relación afectiva -que fué muy beneficiosa para los objetivos de la investigación,- trabajar los ejercicios con elementos afectivos así como el señalamiento continuo de los mismos por parte del tutor en el momento de la sesión.

MARCO TEORICO

## MARCO TEORICO

A). En nuestro ambiente profesional existe la necesidad cada vez mayor de una concordancia entre el estudio de la teoría y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. Esta necesidad se percibe de manera cada vez más conciente entre los profesionales, quienes demandan solución a este problema. Como ejemplo cito la conclusión que se propuso en el cuarto día de trabajos de la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de la Planificación Económica de los Estados de America Latina y del Caribe, congreso de la UNESCO. Uno más Uno: Dic. 9 de 1979: "De no orientarse y reestructurarse los programas y planes para que garanticen una formación más democrática, humana y especializada que satisfaga las necesidades del País, la educación en lugar de ser un factor esencial de desarrollo será su limitante..."

"Para reorientar los sistemas educativos, hay que democratizarlos primero y establecer una relación entre el estudiante y el trabajo, para llevarlo después hacia la atención de las zonas marginadas, al problema del desempleo y al cultivo de una conciencia que forme individuos con renovada mentalidad".

Este problema afecta a todas las profesiones pero es más severo en las disciplinas que tienen al ser humano como sujeto de estudio, pues además de las dificultades que plan-

tea la disparidad estudio-práctica se enfrentan con las trabas de la relación paciente-terapeuta. Dicho problema está implícito en la relación misma; Pichón Riviere (1971) describe esta situación en forma muy clara cuando explica las dificultades en la enseñanza de la Psiquiatría: "... Todos los psiquiatras de orientación dinámica coinciden en que la enseñanza de la psiquiatría encuentra su mayor escollo en - la fuerte resistencia emocional que despierta. El objeto de conocimiento y los conceptos que deben enseñarse provocan angustia lo que hace rechazar el material de la enseñanza en cuanto reactiva núcleos neuróticos de la personalidad del estudiante. El obstáculo esencial para la enseñanza de la psiquiatría está, pues, en la naturaleza misma de lo que, se desea enseñar."

"... la resistencia en el aprendizaje de la Psiquiatría - toma un sesgo específico. Aparece como un temor estrictamente fóbico en que se mezclan ansiedades paranoides y depresivas frente al objeto de conocimiento. Los alumnos perciben en forma muy clara y dramática que el aprendizaje significa, en el fondo, identificarse con el objeto del conocimiento, penetrar literalmente en él..."

"Como es lógico suponer, estos conflictos aparecen con mayor intensidad en los futuros psiquiatras, en quienes, de no ser oportunamente resueltos, terminan por crear una verdadera fobia al enfermo que se resuelve en un constante --

eludirlo y en una técnica de tratarlo a distancia, por delegación".

Esta relación paciente-terapeuta no es algo que se puede enseñar en libros sino que se aprende en la relación misma. Como un intento de propiciar el vivir esta experiencia, así como de reducir la distancia entre teoría y práctica nació el método de Psicocomunidad.

Psicocomunidad es un método de aprendizaje basado en la relación con el otro; estableciendo una relación horizontal ésta deviene dialéctica; el otro me refleja, sus necesidades y carencias tocan las mías, lo que me permite sentir las al mismo tiempo que vibrar con él, comunicarme más allá de la expresión verbal, en otras palabras, nos entendemos y se abren las posibilidades de ayuda mutua.

Psicocomunidad tiene sus raíces en los principios psicoanalíticos que son el fundamento de su práctica terapéutica. Recurrió al psicoanálisis por tratarse de una situación de encuentro que permite un desarrollo de aquellos entre quienes se produce, porque ... "El psicoanálisis ... es un valiosísimo modelo microsocia1 en que los hombres se muestran como individuos concretos -no dotados de un "dentro" y un "fuera" místicos, como prójimos, como iguales y otros al mismo tiempo" Caruso (1966).

Sin embargo, con Psicocomunidad no se pretende la aplicación de los principios freudianos para llevar a cabo un psicoanálisis y ni siquiera una psicoterapia; en otras palabras la finalidad de este método no es que el otro llegue a una explicación de su comportamiento haciendo conciencia de sus primeras relaciones objetales, sino más bien se trata de promover una relación afectiva que permita un desarrollo a través del sentir.

B). Antecedentes históricos. Psicocomunidad es un modelo de enseñanza que se creó en 1970 como un medio de acercamiento a las colonias marginadas de la Ciudad de México, específicamente Cd. Netzahualcoyotl, ante la imposibilidad de llevarlo a cabo por los métodos tradicionales como son los de encuesta.

Esta primera aplicación del método partió de la hipótesis que la comunidad marginada maneja la angustia de acuerdo al modelo de conación planteado por Rapaport, o sea que ante la frustración, la angustia se actúa, se descarga en movimiento. Básicamente el método parte de la teoría psicoanalítica y se busca aplicar lo que sería una sesión de terapia a una comunidad.

Así, por medio de visitas domiciliarias que llevaba a cabo un equipo de estudiantes de medicina ("frente blanco"), - quienes de esta manera acreditarían la materia-, se esta-



## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

blecía comunicación con la gente de esta zona. Los estudiantes deberían observar parámetros precisos de tiempo, de lugar, de duración de la vista, acudir siempre con las mismas familias, no proporcionar información personal ni ayuda económica; desde un principio debía indicarse cuántas veces irían a visitarlos para poder elaborar la despedida y que no se viviera como abandono. Se buscaba como objetivo proporcionar a las personas la posibilidad de comprobar que es factible establecer relaciones por la relación misma sin que mediara o se presupusiera el uso por el otro.

Como manera de disminuir resistencias se analizaban las tareas previas a la visita y para ayudar a los visitantes a manejar el impacto del enfrentamiento carencial de la comunidad se tenían sesiones posteriores de supervisión con un tutor y un observador.

A partir de entonces se han llevado a cabo, por los mismos creadores del método Cueli y Biro, juntos o por separado (Biro, 1980) investigaciones semejantes con equipos diferentes y en distintas partes de la ciudad (Tlatelolco) o en poblaciones cercanas al D.F. (Topilejo). Los resultados obtenidos han sido positivos y, en el caso de que se han roto los parámetros, negativos, (como en Topilejo).

En el Congreso Nacional de Psicología (julio 1978) que tuvo -

lugar en la Ciudad de México, personal docente y alumnos de Psicología de la UIA presentaron trabajos de campo con el método de Psicocomunidad, el cual se integró a su programa de estudios (Tres comunidades en busca de su identidad).

En 1980 la Dra. Ma. Teresa Lartigue publicó su tesis doctoral Biopsicología Social en donde propone el método de Psicocomunidad como modelo de enseñanza.

Nuestra investigación, anterior a estos dos últimos trabajos (1977), utiliza el modelo de Psicocomunidad basado en los mismos principios psicoanalíticos; los parámetros de la sesión terapéutica. Además el mismo objetivo es decir, sensibilizar y establecer una relación horizontal entre investigadores y objetos de investigación; en donde las carencias de uno despiertan las del otro estableciendo un círculo de retroalimentación. A diferencia de las investigaciones anteriores, aquí se trato con alumnos y no con pobladores de zonas marginadas y las sesiones están programadas de acuerdo a los temas del seminario.

C). La base teórica de la investigación está constituida por los siguientes principios:

- 1.- El principio de abstinencia dentro de la situación analítica, "la cura debe desarrollarse en la abstinencia. Pero al afirmarlo así no aludimos tan sólo a la

abstinencia de todo lo que el paciente pueda desear; esto no lo soportaría quizás ningún enfermo. Queremos más bien sentar el principio de que debemos dejar subsistir en los enfermos la necesidad y el deseo como fuerzas que han de impulsarle hacia la labor analítica y hacia la modificación de su estado y guardarnos muy bien de querer amenazar con subrogados las exigencias de tales fuerzas" (Freud 1967).

Tomando en consideración la importancia de este principio para modificar un comportamiento, tratamos en nuestra investigación de no satisfacer en la forma acostumbrada las demandas de los estudiantes, buscar otra forma de comunicación en la que también las expresiones y actitudes tienen un significado que puede captar el otro y que al comunicarlo verbalmente da la oportunidad de hacerlo conciente y vivenciarlo.

2.- La tendencia a la repetición, esa necesidad interna que nos lleva a repetir formas de comportamiento que se iniciaron en los primeros contactos "sociales" del ser humano, que lo troquelaron y que ahora le imprimen una característica peculiar a su conducta.

Freud nos la describe diciendo: "... el analizado repite - en vez de recordar... repite todo lo que se ha incorporado ya a su ser partiendo de las fuerzas de lo reprimido: sus inhibiciones, sus tendencias inutilizables y sus rasgos de carácter patológico..."

Este principio de repetición juega un rol muy importante dentro de la investigación porque al igual que en la situación psicoanalítica permite el establecimiento de una relación - afectiva, o sea, la transferencia.

El establecimiento de esta relación es imprescindible para promover un cambio de actitud, porque aunque la transferencia es una repetición más, facilitada por la situación del análisis, su manejo adecuado permite frenar la repetición compulsiva y lleva al paciente (en el caso de la terapia) a recordar en vez de repetir; en otras palabras, a recordar y no a actuar. Freud nos esclarece una vez más la importancia de la transferencia en la curación: "El factor que decide el resultado no es ya la penetración intelectual del enfermo, facultad que carece de energía y de libertad suficientes para ello, sino únicamente su actitud con respecto al médico..."

3.- Este tercer punto viene siendo prácticamente una continuación del anterior y se refiere a la importancia que ha jugado la afectividad en la teoría psicoanalítica. A modo de resumen señalamos algunos de los aspectos bajo los cuales se le ha estudiado.

El afecto es determinante como elemento integrador en el desarrollo del ser humano y de su conducta. Diferentes autores, entre ellos Spitz (1958) han señalado la importancia de

la relación afectiva madre-hijo, base de las relaciones objetales que, además imprime (según la afectividad materna) calidad a las experiencias del bebé.

En los principios del psicoanálisis se consideraba de importancia primordial para la curación la descarga del afecto reprimido puesto que de esta manera la idea patógena perdería su fuerza.

Sobre el afecto en relación a la terapia escribe Rapaport: "De hecho, no es preciso decir que los afectos de transferencia guían al terapeuta en su trabajo cotidiano, y que a pesar de no ser ya las tormentas afectivas de abreacción ni la catarsis, finalidades de la terapia psicoanalítica, "recordar" e "insight" no suelen producir adelanto terapéutico sin la experiencia afectiva. Pero ya no resulta tan obvia la forma en que se podrá explicar teóricamente que los afectos sirvan como tales guías y que sin ellos sea inefectivo el insight. Sabemos que cuando en la terapia en general y particularmente en el "elaborar", "se rompen" las defensas, surgen afectos como indicadores del impulso descubierto y "liberado" de sus grilletes defensivos".

Bajo otro aspecto se considera, además, el afecto como una forma de manejo de tensión. Por ello se le llama carga afectiva a esa carga de energía del impulso que es susceptible de descargarse para servir de esta manera como válvula de seguridad.

La consideración freudiana que señala que "la afectividad se manifiesta esencialmente en descarga motora (por ejemplo secretora y circulatoria) dando por resultado una alteración (interna) en el propio cuerpo del sujeto, sin referencia con el mundo externo..." está indicando cómo los afectos concurren a la formación y adquisición del esquema corporal.

Rapaport (1971) nos señala también cómo los afectos se van "domando" a través del desarrollo y se convierten en mecanismos de adaptación a la realidad al hacer las funciones de "señales" y cómo sin dar este paso..." el tanteo de la realidad se transforma prontamente en magia obsesiva o paranoide".

INVESTIGACION



### PROBLEMA

El problema de nuestra investigación consiste en aplicar el método de PSICOCOMUNIDAD a la enseñanza de la psicología - clínica; esto significa la intención por medio de ejercicios vivenciales, de sensibilizar a los estudiantes con el propósito de que sean capaces de captar el mensaje que el otro les manda a un nivel no verbal; de esta forma, a través del afecto, se establecerá la comunicación: la sensación del otro despierta la mía y yo la registro en mí, tomo conciencia de ella comprendiendo lo que el otro me quiere transmitir.

### OBJETIVO

Desarrollar en el futuro psicólogo una actitud de aceptación y respecto ante sus sujetos de estudio.

### HIPOTESIS

El ser humano adulto utiliza la palabra para comunicarse con los demás, es decir, la expresión verbal de sus conceptos, pensamientos y hasta de sus sentimientos. Cuando se es pequeño no se dispone del lenguaje hablado, por decir así, y entonces la comunicación se lleva a cabo a través del lenguaje que llamamos no verbal; que no solamente incluye señas, llanto, gestos, sino también transmisión de afecto. Sin embargo dadas las necesidades de nuestra sociedad, cuando se adquiere el dominio del idioma este aspecto no verbal de la comunicación se relega y hasta se ignora y así cuando se tie

ne una conversación, o se comunica algo ponemos énfasis en lo que se está diciendo, olvidándonos que muchas veces lo que nos ayuda a comprender al otro es lo que nos transmite sin hablar.

La recuperación en forma conciente de este aspecto no verbal es básico para el psicólogo especialmente el de área clínica puesto que su labor está en comprender primero el mensaje del otro, para poder ayudarlo.

En base a esta necesidad planteamos nuestra hipótesis:

H<sub>1</sub>: Si reiteradamente se señalan, durante las sesiones de los ejercicios, los elementos no verbales de la comunicación, vamos a lograr un aprendizaje de los mismos y un cambio de la misma, dentro del subgrupo.

#### HIPOTESIS SECUNDARIAS

H<sub>2</sub>: Se verbalizarán los afectos, lo que se siente.

H<sub>3</sub>: Los afectos se diversifican de la agresión a la ternura.

H<sub>4</sub>: Los mecanismos de defensa disminuirán en frecuencia.

H<sub>5</sub>: Los silencios se modificarán de resistencia a insight.

### PARAMETROS CONSTANTES

- a). Lugar de trabajo fijo.
- b). Duración de las sesiones (60 minutos)
- c). Puntualidad (comenzar siempre a la misma hora)
- d). Los alumnos sujetos de la investigación no se reunirán entre sí al terminar la sesión.

### VARIABLE INDEPENDIENTE

Es el grupo mismo de los alumnos que aceptan aprender psicología clínica por medio del método de PSICOCOMUNIDAD, cuya técnica consiste en trabajar con ejercicios vivenciales que remueven afectos.

### VARIABLE DEPENDIENTE

Se considera como tal todo cambio en la forma de comunicación manifiesto en los sujetos del grupo de aprendizaje.

Los puntos más importantes que se enfatizaron para lograr los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

- a). Marcar en forma precisa los parámetros de realidad; desde el inicio del seminario se dió en forma clara la duración del mismo, el horario, y el lugar de trabajo.
- b). Observancia de la regla de abstinencia: no dar información académica ni personal fuera de las clases teóricas (frustración de expectativas).

c). Consigna a los alumnos de no reunirse una vez terminada la sesión de ejercicio. Esto fué con el objetivo de que no se descargaran afectos y emociones que surgieron durante el ejercicio, sin haber sido material de elaboración interna.

d): El manejo de la despedida para que no se viviera como abandono.

Las medidas que se tomaron para dar la mayor objetividad a nuestra investigación y eliminar resistencias consistieron en:

1.- Expresar la fantasía de los investigadores previa a la investigación misma. Dicha fantasía fué: LA INVESTIGACION SERA UN FRACASO PORQUE LOS ALUMNOS NO DARAN CREDITO A NINGUNA INDICACION QUE NO SEA DADA POR EL MAESTRO DEL SEMINARIO.

2.- Una sesión de supervisión que tuvo lugar posteriormente a cada sesión de trabajo con el subgrupo y en la cual tutores y observadores exponían al maestro (tutor de esta sesión) cómo se desarrolló la sesión y como se sintieron durante la misma y qué afectos se movilizaron. El propósito es delimitar al máximo la problemática personal de la dinámica de los subgrupos y continuar así la secuencia de la tarea.

### INSTRUMENTOS

Como instrumento de la investigación contamos con las notas tomadas por el observador del subgrupo III, (las cuales se refieren únicamente a las verbalizaciones de los alumnos sujetos de la investigación) registradas durante cada sesión de ejercicios. Los ejercicios estaban elaborados en base a los conocimientos teóricos de la obra de Freud: La interpretación de los Sueños.

El temario se dividió de la siguiente manera:

SESION No.	TEMA	EJERCICIO	OBJETIVO
I	Los sueños (pag. 231-257)	Presentación de cada uno de los integrantes y hablar de sus fantasías sobre el seminario	Conocerse
II	La Literatura científica sobre los problemas Oníricos (pag. 257-304)	Asociación de palabras	Encontrar contenido latente.
III	El método de la interpretación Onírica (pag. 304-317)	Dar un sueño y asociar con él	Sacar contenido latente.
IV	El sueño es una realización de deseos (pag. 318-323)	Descripción de un paisaje, entre todo el grupo.	Sacar del contenido latente el contenido manifiesto.
V	La Deformación Onírica (pag. 324-338)	Con elementos de cada sujeto armar un sueño	Detectar mecanismos de desplazamiento, condensación y atemporalidad en los sueños.
VI	Material y fuentes de los sueños (pag. 338-395)	Formar una fantasía	Buscar e identificar los mecanismos que surjan.
VII	La Elaboración Onírica (Pag. 395-408)	Relatar recuerdos de la niñez	Promover una regresión.
VIII	La Elaboración Onírica (o el Proceso de Desplazamiento) (pag. 409-449)	Cada quien dirá lo que le guste de los demás	Localizar y hacer conciencia de órganos internos como sede de los afectos.

SESION No.	TEMA	EJERCICIO	OBJETIVO
IX	Continuación del tema anterior (pag. 449-508)	HABLAR de juegos en la infancia y asociar	Movimiento externo
X	Apéndice del Dr. Otto Rank I, el Sueño y la poesía (pag. 509-521)	Asociar con una fotografía	Registrar el esquema corporal.
XI	II El Sueño y el Mito (pag.522-530)	Asociar con concepto Agua	Registro del esquema corporal
XII y XIII	Elaboración y despedida	Tema libre, asociación libre	Elaborar despedida.

### INVESTIGACION

La investigación se llevó a cabo por un grupo de pasantes de la Maestría en Psicología Clínica, quienes habían estudiado ya durante tres semestres el método de Psicocomunidad, o sea, el aprendizaje de vivenciar el afecto; fueron dirigidos por un maestro que impartía el seminario sobre Freud y quien fué además el iniciador de dicho método.

La investigación la realizaron pues juntamente los "pasantes" con el maestro. Se tuvo como material de "investigación" a los estudiantes de primer ingreso a la maestría de psicología clínica e inscritos en la materia de Freud I.

Se llevó a cabo una selección de sujetos por una maestra asesora de la misma área, quien participó posteriormente en la investigación como observadora del dirigente-maestro. El objeto de esta selección era ver quiénes reunían las condiciones requeridas que fueron:

a). Tener o haber tenido experiencia psicoterapéutica.

Esto con dos finalidades:

- 1.- El alumno tendrá más protección en caso de surgir material difícil de manejar.
- 2.- La persona con este tipo de experiencia será más apta para realizar la tarea que nos proponemos.



b). Una estructura personal. Es decir, que la persona tenga conciencia de quién es y de lo que hace; que su comportamiento social esté dentro de los límites de lo que se consideraría normal, o sea conciente de su realidad y no requiera de utilizar medios de evasión de la misma que se consideren patológicos. En otras palabras se quería excluir a personas psicóticas.

La investigación trató de realizarse en la forma más "democrática" posible para que la tarea se viera libre de presiones. Se les pidió pues a los "pasantes", quienes serían como ya dijimos los investigadores, que optaran por un papel ya fuera el de tutor o el de observador, que escogieran con quién querían trabajar haciendo pareja. Además, podían decidir del lugar donde querían tener sus sesiones.

Se procedió a la investigación una vez terminado el período de inscripciones. Se citó a los alumnos a la primera clase (asistieron sólo 15 aún cuando eran 20 los inscritos). En esta ocasión el maestro encargado del seminario explicó a los alumnos que la materia se iba a impartir en forma diferente, pues se trataba de una investigación. En ese momento podían aún optar entre quedarse o tomar la misma materia con otro maestro.

El seminario tendría una duración de trece sesiones, es de

cir, lo equivalente a un semestre. La clase consistiría en tres horas por semana divididas en dos días, un día se emplearía para llevar a cabo la clase teórica con duración de dos horas. Se reunirían todos los alumnos con los investigadores y el maestro; para la clase, los alumnos deberían haber leído el tema de las Obras de Freud - que se asignaba para la sesión. Los alumnos expondrían sus dudas y comentarios al respecto.

Dos días después tendría lugar la sesión de práctica, en la cual se dividirían los alumnos en subgrupos. Cada sub grupo se constituiría por los alumnos (sujetos de la inves tiguación), un observador silencioso que tomaría notas y un tutor que daría las indicaciones para la tarea. Se trabajaría una hora y posteriormente se retirarían los alumnos permaneciendo solamente el tutor y el observador, quienes se reunirían a su vez con el maestro y el resto de los investigadores (tutores y observadores de los otros subgrupos) para realizar una sesión de supervisión.

Los alumnos aceptaron quedarse.

Se procedió entonces a explicar cual sería el material teó rico con el que se iba a trabajar para que de esta manera tomaran nota y estuvieran informados de antemano sobre el tema de estudio.

Posteriormente les fueron presentados los investigadores de

quienes se dijo a los alumnos que eran maestros en psicología clínica. Se escribieron sus nombres en el pizarrón y se notificó la manera cómo quedaron constituidas las parejas de trabajo; además, se les enseñó el lugar donde se iba a trabajar.

Cuando los alumnos tuvieron toda esta información se les dejó escoger con quiénes de las parejas querían formar el subgrupo.

Ya para finalizar esta primera "clase", el maestro puntualizó con mucho énfasis lo siguiente:

- 1.- El seminario estaría constituido por trece sesiones, interrumpidas por un período de vacaciones de dos semanas.
- 2.- Los alumnos no podrían acumular más de dos faltas, pues de otra manera no podrían acreditar la materia.
- 3.- La puntualidad era exigencia y requisito básico especialmente para los días de clase práctica; la tolerancia máxima de retraso era de 10 minutos, pasados los cuales no se permitiría la entrada a nadie.
- 4.- Los alumnos deberían presentarse a la clase teórica con el material leído previamente, ya que de otra manera se dificultaría la realización del ejercicio.

5.- Se les señaló la conveniencia de no reunirse inmediatamente después de la clase práctica.

NOTA: Para que la sesión de supervisión tuviera más objetividad, se acordó entre tutores y observadores (o sea los investigadores), que tres de los "pasantes", a quienes por razones circunstanciales se les dificultaría trabajar con subgrupo, asumieran el papel de observadores silenciosos del dirigente (Maestro) durante dicha sesión. Estos observadores comentarían sus impresiones y observaciones con el dirigente mismo, a la misma hora que los investigadores trabajarían con el subgrupo.

#### LUGAR

La investigación se llevó a cabo en una casa que hace las funciones de consultorio.

Como la construcción es en desnivel, propició que los diferentes subgrupos trabajaran con cierta independencia. La distribución se fijó de la siguiente manera:

Subgrupo I - En el primer nivel inmediato a la puerta de entrada; el espacio era abierto.

Subgrupo II - En el segundo nivel, separado del primero por una pequeña escalera, sin puerta de acceso.

Subgrupo III - En el tercer nivel separados del segundo por dos escaleras.

Subgrupo IV - Cada uno de estos subgrupos trabajó

Subgrupo V - en cuartos separados.

#### POBLACION DE ESTUDIO

Los subgrupos quedaron así constituidos por cuatro sujetos, más el observador y el tutor; sin embargo, se debe señalar que a las dos primeras sesiones asistieron sólo tres de los sujetos de la investigación; los faltantes dieron como excusa no saber que el seminario había dado ya principio.

El Subgrupo con el cual específicamente se realizó el presente trabajo tuvo como característica, a diferencia de los demás, la de estar constituido sólo por sujetos del sexo femenino.

Edad: Un rango entre 24 y 32 años.  $\bar{X}$  = 27 años.

Estado Civil: Sólo una sujeto era soltera, otra sujeto se encontraba en el cuarto mes de embarazo al iniciarse el semestre y el resto tenían uno ó dos hijos.

Origen: Sólo una sujeto era originaria de la Ciudad de México. Todas las demás eran extranjeras o de otra Ciudad de la República Mexicana, quienes estaban radicando

en el Distrito Federal pasajeramente, debido a los estudios o por motivos de trabajo.

Terapia: Todas tenían la experiencia de un tipo de terapia; únicamente variaba el tiempo de duración de esta experiencia.

Características Psicológicas: (De acuerdo al juicio personal del observador): Era un grupo de personas inteligentes, sensibles, con mucho interés en la profesión de Psicología y en la propia superación. Además, con un gran componente de competitividad.

## CLASIFICACION DE VERBALIZACIONES

En los cuadros siguientes será posible comprobar, a través de las verbalizaciones anotadas, que se dió un cambio en la comunicación del subgrupo, para lo cual consideramos los siguientes puntos:

- a). Los mecanismos de defensa disminuyen en frecuencia
- b). La gama de los afectos se diversifica apareciendo de la agresión a la ternura.
- c). Los silencios cambian de resistencia a insight.
- d). Se verbaliza la conciencia del afecto en base al registro de esquema corporal.



SESION No. 1		VERBALIZACIONES EN LAS SESIONES
AFECTOS	ANGUSTIA AGRESION Y MIEDO	N del 0 - NERVIOSISMO AL HABLAR, POSTURA RIGIDA, LLANTO "ME SIENTO INCOMODA POR EL OBSERVADOR, CREO QUE VA A TOMAR NOTAS"
MECANISMOS DE DEFENSA	NEGACION RESISTENCIA	"YO ME HABIA OLVIDADO DEL OBSERVADOR" N del 0 - NO SE SIGUEN LAS INDICACIONES DE HACER FANTASIAS SINO SE RELATAN PROBLEMAS
SILENCIOS	NO SE REGISTRAN	MAS BIEN SE DA UNA COMPULSION AL HABLAR
CONCIENCIA DEL AFECTO EN EL REGISTRO CORPORAL	NO SE VERBALIZAN	NO SE VERBALIZAN
		N del 0 = Nota del Observador

SESION No. II		VERBALIZACIONES EN LAS SESIONES
AFECTOS	MANIA AGRESION	VERBORREA Y RISAS EL GRUPO MENCIONA QUE EL OTRO MAESTRO DA LA CLASE MUY BIEN
MECANISMOS DE DEFENSA	FORMACION REACTIVA	SE HABLA CONTINUAMENTE DE AFECTOS
SILENCIOS	NO SE REGISTRAN	CONTINUAMENTE SE HABLA
CONCIENCIA DEL AFECTO EN EL REGISTRO CORPORAL	NO SE VERBALIZAN	NO SE VERBALIZAN
		N del 0 = Nota del Observador

SESION No. 111		VERBALIZACIONES EN LAS SESIONES
AFECTOS	AGRESION ANGUSTIA	(AL DIRIGENTE) PORQUE TU ERES DIFERENTE ESTAS EN UN PEDESTAL Y NO VIENES A ASOCIAR COMO NOSOTRAS" "EL OBSERVADOR MOLESTA" "TU FRASE ES MUY SUPERFICIAL" "ME SIENTO CANSADA QUISIERA DORMIR AUNQUE SEA UNA HORA" N del O: BOSTEZOS, APATIA, RISAS FUERTES
MECANISMOS DE DEFENSA	NEGACION PROYECCION	"YO NO DIJE ASCO" "ME MOVI, PERO NO QUISE VER, PERO EL OBSERVADOR CREYO QUE YO QUERIA VER LO QUE ESCRIBIA"
SILENCIOS	APARECEN POR VEZ PRIMERA INDICAN RESISTENCIA	SE DAN CUANDO LA TENSION AUMENTA Y CADA VEZ SE HACEN MAS LARGOS
CONCIENCIA DEL AFECTO EN EL REGISTRO CORPORAL	NO SE VERBALIZAN	NO SE VERBALIZAN
		N del O = Nota del Observador

SESION No. IV		VERBALIZACIONES EN LAS SESIONES
AFECTOS	TRISTEZA NOSTALGIA AGRESION	N del O - SE LLORA. RELATO DE UN RECUERDO INFANTIL DE VACACIONES "ESTE PAISAJE ES MAS BONITO QUE EL ANTERIOR PUES ENCUENTRO EL PRIMERO INCONGRUENTE" "ME SIENTO MOLESTA POR LA OBSERVACION QUE SE HIZO A MI PAISAJE"
MECANISMOS DE DEFENSA	RESISTENCIA NEGACION	N del O - SE LLEGA TARDE A LA SESION "ESTAS ASOCIACIONES NO ME PRODUCEN ANSIEDAD" N del O - Y SIN EMBARGO CONTINUA ASOCIANDO COMPULSIVAMENTE
SILENCIOS	APARECEN INDICANDO RESISTENCIAS	N de O - CUANDO EL GRUPO NO SOPORTA EL AFECTO INTERRUMPE EL SILENCIO Y ASOCIA COMPULSIVA- MENTE.
CONCIENCIA DEL AFECTO EN EL REGISTRO CORPORAL	"ME SIENTO A GUSTO" "SIENTO QUE ESTOY SUDANDO POR EL ESFUERZO"	"LO SIENTO EN TODO MI CUERPO LISTO PARA LA ACCION" "POR LOS MONTARISTAS"
		N del O = Nota del Observador

SESION No. V		VERBALIZACIONES EN LAS SESIONES
AFECTOS	RABIA DEPRESION	VERBALIZADA COMO TAL N del 0 - APATIA E INACTIVIDAD
MECANISMOS DE DEFENSA	NEGACION	N del 0 - NO SE REGISTRA LA AUSENCIA DEL OBSERVADOR
SILENCIOS	SILENCIOS EMPIEZAN A SER DE INSIGHT	APARECEN DESPUES DE LA CONFRONTACION POR PARTE DEL TUTOR CON LA FANTASIA GRUPAL DE QUERER DESTRUIR AL OBSERVADOR
CONCIENCIA DEL AFECTO EN EL REGISTRO CORPORAL	NO SE VERBALIZAN	NO SE VERBALIZAN
		N del 0 = Sesión con ausencia del Observador. Las notas fue- ron tomadas por el tutor.

SESION No. VI		VERBALIZACIONES EN LAS SESIONES
AFECTOS	TRISTEZA MANIA	"ME SIENTO TRISTE" "ESTAMOS MUY ALEGRES"
MECANISMOS DE DEFENSA	FORMACION REACTIVA NEGACION	"ME DA GUSTO QUE EXTRAÑEMOS A QUIEN FALTA" "QUE BUENO QUE NOTEMOS LA AUSENCIA" "ESTAMOS MUY ALEGRES Y CONTENTOS PORQUE VINO EL OBSERVADOR"
SILENCIOS	1° SILENCIO 2° SILENCIO	N de1 0 - AL HACER CONCIENCIA EL GRUPO DE LA AUSENCIA DE UN ELEMENTO. N de1 0 - DESPUES DE LAS MANIFESTACIONES DE MANIA.
CONCIENCIA DEL AFECTO EN EL REGISTRO CORPORAL	SUDORACION DE LAS MANOS SENSACION DE FRIO SENSACION DE CALOR	CUANDO SE MENCIONO LO ALEGRE POR EL REGRESO DEL OBSERVADOR. AL PRINCIPIO DE LA SESION DESPUES DE EXPRESAR SUS BUENOS DESEOS PARA CON EL OBSERVADOR.
		N de1 0 = Nota del Observador

SESION No. VII		VERBALIZACIONES EN LAS SESIONES
AFECTOS	RABIA TRISTEZA	"NO ES JUSTO QUE UNO PIERDA LO QUE TIENE" "ME BLOQUEE CON LOS QUE LLEGARON TARDE, ME SENTIA EN FAMILIA" N del 0 - SE EXPRESO CON LLANTO
MECANISMOS DE DEFENSA	REPRESION AISLAMIENTO	"RECUERDO EL REGRERO PERO NO LA PARTIDA" "PUEDO EVOCAR PERO NO ASOCIAR" "RECUERDO ESA EXPERIENCIA EN FORMA GRATA" N del 0 - SIN EMBARGO INMEDIATAMENTE SE PONE SUETER, AL INDICARSELE DICE: SINTIO FRIO.
SILENCIOS	SILENCIO INSIGHT	N del 0 - DESPUES DE RELATAR LAS PERDIDAS
CONCIENCIA DEL AFECTO EN EL REGISTRO CORPORAL	SENSACION DE AHOGO "COMO SI TE QUITARAN ENERGIA, COMO FALTA DE OXIGENO" "GANAS DE LLORAR Y ALGO EN EN LA GARGANTA"	"ASOCIO LAS PERDIDAS CON ... "  "AL RELATAR LAS PERDIDAS"
		N del 0 = Nota del Observador

SESION No. VIII		VERBALIZACIONES EN LAS SESIONES
AFECTOS	SENSACION EROTICA QUE SE GENERALIZA "VERGÜENZA TEMOR Y MIEDO	"ME ES DIFÍCIL EXPRESAR MI AFECTO, MAS DIFÍCIL CON PALABRAS QUE CON CARICIAS" "NO ME GUSTO SENTIR ESTO, ME COSTABA TRABAJO MIRARLAS" "A MI ME DA MIEDO Y A MI", "SIENTO AL OBSERVADOR COMO UNA AMENAZA"
MECANISMOS DE DEFENSA	NEGACION  FORMACION REACTIVA	"YO PIENSO Y DIGO QUE NO ME MOLESTA NADA DE TODAS ME SIENTO A GUSTO" "NO HABIA VISTO AL OBSERVADOR" "SE ME HABIA OLVIDADO QUE EL TUTOR VA A FALTAR PERO NO ME DA CORAJE, AL CONTRARIO"
SILENCIOS	NO SE REGISTRARON	NO SE REGISTRARON
CONCIENCIA DEL AFECTO EN EL REGISTRO CORPORAL	"EN EL ESTOMAGO COMO UN APRETAMIENTO, COMO SI EL CUERPO FUERA PEQUEÑO" CALORCITO Y EN EL ESTOMAGO COMO UNA OPRISION. "BLOQUE MIS EMOCIONES" "CUANDO HABLE DE LAS DEMAS" "ALGO SUBIA Y BAJABA POR LA TRAQUEA" "CUANDO HABLARON DE CONTACTO FISICO"	CUANDO SE ADULABA A LAS COMPAÑERAS "NO TUVE DIFICULTAR PARA REGISTRARLO, PERO NO ME GUSTO SENTIRLO"
		N del 0 = ANTE LA EROTIZACION, EL GRUPO SE SEPARA FISICAMENTE, DESPUES DE ESCUCHAR LAS INDICACIONES PARA EL EJERCICIO.  N del 0 = Nota del Observador



SESION No. IX		VERBALIZACIONES EN LAS SESIONES
AFECTOS	ANGUSTIA RIVALIDAD NOSTALGIA AMBIVALENCIA	N del O = SE MANIFESTABA CON INQUIETUD "RECUERDO LOS PIQUES CON MI HERMANA" "LASTIMA QUE SE PIERDA LA CAPACIDAD DE JUGAR CUANDO CRECEMOS"  N del O = AL DAR TITULO AL RECUERDO INFANTIL SE VACILA EN LLAMARLO: LOS AÑOS FELICES
MECANISMOS DE DEFENSA	NEGACION EVASION	"NO SIENTO TRISTEZA" "LA AUSENCIA DEL TUTOR (INTERRUPCION) PERO ESTAMOS ASOCIANDO"  N del O = SE EVITA HABLAR DE LA AUSENCIA DEL TUTOR.
SILENCIOS	1° SILENCIO (INSIGHT) 2° SILENCIO (INSIGHT)	DESPUES DE MENCIONAR QUE EL JUEGO ERA PARA PROBAR CAPACIDAD  DESPUES DE : "LOS PIQUES CON MI HERMANA"
CONCIENCIA DEL AFECTO EN EL REGISTRO CORPORAL	NO SE VERBALIZAN	NO SE VERBALIZAN
		N del O - SESION CON AUSENCIA DEL TUTOR  N del D = Nota del Observador

SESION No. X		VERBALIZACIONES EN LAS SESIONES
AFECTOS	TERNURA	N del O = PARECE QUE YA NO SE TEME A LOS AFECTOS, SE LES EXPRESA Y REGISTRA.
MECANISMOS DE DEFENSA	INTELCTUALIZACION PROYECCION	"ME GUSTAN LAS ESCULTURAS CLASICAS" ... CUANDO HABLE DE LOS DELFINES PORQUE PENSE QUE LAS DEMAS IBAN A PENSAR QUE HABLABA DEL FETO EN EL VIENTRE"
SILENCIOS	1° SILENCIO (INSIGHT) 2° SILENCIO (INSIGHT)	DESPUES DE VERBALIZAR QUE LOS VALORES SE DEBEN JERARQUIZAR Y QUE NO SIEMPRE SE PUEDE HACER LO QUE SE QUIERE  DESPUES DE EXPRESAR QUE LES GUSTARIA CREAR ALGO.
CONCIENCIA DEL AFECTO EN EL REGISTRO CORPORAL	CALOR EN EL ESTOMAGO QUE SUBIO A LA CARA MOLESTIA "SENSACION AGRADABLE, LA REGISTRE EN EL CUERPO"	"CUANDO HABLE DE LOS DELFINES" "ME SENTI MOLESTA AL HABLAR COMO EN LAS PRUEBAS PROYECTIVAS" "LA EMOCION QUE SIENTO CUANDO EMPIEZO ALGO Y LA TRANQUILIDAD DE CUANDO EMPIEZO A CONOCERLO"
		N del O = Nota del Observador

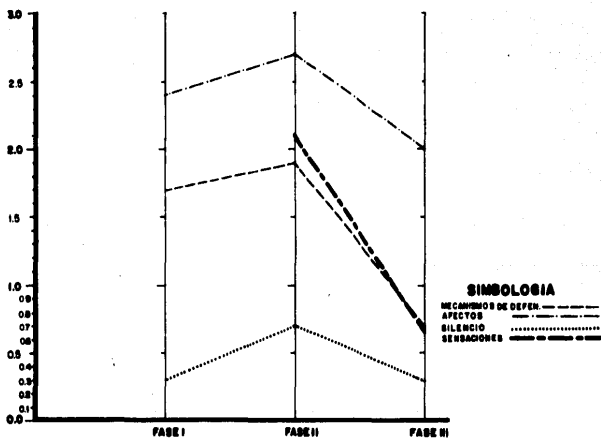
SESION No. XI		VERBALIZACIONES EN LAS SESIONES
AFECTOS	ANGUSTIA TRISTEZA	RISA "ME REI PORQUE ME ENCANTA EL AGUA". CUANDO OI EL MONOLOGO, DIGO, EL DIALOGO ME DIO SUEÑO, COMO SI HUBIERA ESTADO EN UNA CAMINATA" " HAY TRISTEZA POR LA SEPARACION"
MECANISMOS DE DEFENSA	AMBIVALENCIA HACIA EL DESARROLLO"	"ME SIENTO GRANDE Y CUANDO ME DEJAN SOLA: NO MAMI NO TE CREAS"
SILENCIOS	1° SILENCIO QUE SE PROLONGA HASTA INTERRUMPIR CON LA VERBALIZACION	DESPUES DE EXPLICAR QUE ERA UN RETO LLEGAR A CIERTA EDAD Y TIRARSE DE UNA PIEDRA. "ESTAMOS MUY METIDAS CON EL RECUERDO DEL AGUA EL QUE YO TENGO ES SIEMPRE ALEGRIA AUNQUE TAM BIEN PUEDE SER DESTRUCTIVA, PERO NO PIENSO EN ESO"
CONCIENCIA DEL AFECTO EN EL REGISTRO CORPORAL	SENSACION DE ANGUSTIA	"LA REGISTRO LATIENDOME EL CORAZON"
		N del 0 = Nota del Observador

SESION No. XII		VERBALIZACION EN LAS SESIONES
AFECTOS	TERNURA Y TRISTEZA	N del 0 = CUANDO SE DICE QUE LOS OTROS YA NO SON INDIFFERENTES QUE FORMAN PARTE DEL DESARROLLO DEL OTRO "EL METODO ME GUSTA, ESTA FORMA DE CONCERNOS ES BONITA Y NOS VA A ACERCAR EN OTRAS CLASES"
MECANISMOS DE DEFENSA	NO SE VERBALIZAN	NO SE VERBALIZAN
SILENCIOS	NO SE DIERON	NO SE DIERON
CONCIENCIA DEL AFECTO EN EL REGISTRO CORPORAL	NO SE VERBALIZARON	NO SE VERBALIZAN
		N del 0 = Nota del Observador

SESION No. XIII		VERBALIZACIONES EN LAS SESIONES
AFECTOS	CORAJE, AGRESION	N del O = ANTE LA POSIBILIDAD DE AUMENTAR EL GRUPO CON NUEVOS MIEMBROS
MECANISMOS DE DEFENSA	NEGACION	"TU NO ME HAS AGREDIDO NUNCA Y YO NO TENGO PORQUE AGREDIRTE". N del O = DIALOGO ENTRE LOS MIEMBROS QUE MAS SE AGREDIERON
SILENCIOS	SILENCIO	DESPUES DE VERBALIZARSE QUE SE TIENE CORAJE
CONCIENCIA DEL AFECTO EN EL REGISTRO CORPORAL	SE TIENE CONCIENCIA MUY CLARA DE LA EMOCION	"SENTI QUE TE MOLESTASTE", "SI, ES VERDAD ME MOLESTO LO QUE DIJISTE."
		N del O = Nota del Observador

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

## MEDIAS DE LAS VERBALIZACIONES



## RESULTADOS

Los resultados de la investigación los dividimos en tres fases de acuerdo a la actitud que predominó en cada uno de esos momentos.

La fase I que abarca las sesiones I, II y III las llamamos fase de resistencia. En ella vemos que los mecanismos de defensa y afectos son más bien uniformes; los primeros por la negación y los segundos, es decir, los afectos, se refieren al miedo de los integrantes en los que la angustia aparece con más frecuencia. Los silencios que se dieron nos indican resistencia ante la experiencia.

La fase II la llamamos de integración porque es de mayor movilidad; abarca de la sesión IV a la X inclusive. Todos los elementos de la sesión aumentan superando en número y diversidad a los de las otras fases. Aparecieron los mecanismos de defensa que ya se había dado y otros más, especialmente, la formación reactiva. Entre los afectos, además de la agresión, se da la depresión y la tristeza. Los silencios cambian de resistencia a insight.

La fase III, llamada de asimilación o aprendizaje, corresponde a las tres últimas sesiones. En ella notamos que todos los elementos de la sesión disminuyen en relación con las fases anteriores. Los silencios indican insight y son escasos. Las sensaciones corporales no presentan la intensi-



dad de las fases anteriores pero son más libremente aceptadas.

Un análisis detenido permite observar cómo la fase I se caracteriza porque el subgrupo no tiene cohesión; cada uno de los integrantes reacciona individualmente con desconfianza en sí mismo y hacia los demás. Sus verbalizaciones son determinantes e indican que no se quiere mostrar afectos; hay poca participación ya que no se sabe lo que va a suceder; es el inicio de una experiencia y su consecuente resistencia al cambio.

La fase II se inicia cuando el grupo empieza a superar su temor y desconfianza, integrándose en base a un interés común: aprender sintiendo. Ahora ya está dispuesto a comprometerse y aun cuando en ocasiones vacila, acepta al tutor como autoridad, en el sentido de que "él va adelante porque vivenció y nos va a comunicar". La aparición del insight nos habla de toma de conciencia en el subgrupo.

El hecho de que los mecanismos de defensa dominen en esta fase se debe a la situación de ambivalencia que vive el grupo, especialmente al inicio: siempre vacila entre avanzar y retroceder. Por una parte muestra querer aprender pero al mismo tiempo quisiera permanecer estático.

Esta situación llegó a tal grado de tensión que le fué di

ficial al observador elaborarla y se ausentó sin previo aviso, rompiendo parámetros estipulados al principio de la investigación. El subgrupo vive esta actuación con mucha angustia pero sin desorganizarse, ya que al empezar a sentir el afecto y poder localizarlo en el propio cuerpo, se siente más seguro e integrado: sabe que puede reconocer sus sensaciones y expresarlas sin peligro y percibe más claramente la posibilidad de aprender. De ahí que los afectos y registros corporales alcancen su punto máximo.

La imposibilidad de medir y graficar con exactitud tanto la intensidad como la calidad y duración del afecto nos impide apreciar la riqueza vivencial de esta fase; hecho lamentable porque es precisamente en este momento en el que es posible apreciar el inicio de la comunicación no verbal, y aparece el afecto más como un fenómeno grupal que individual, pues cada uno de los integrantes ha logrado la expresión de los propios y su registro, así como los del grupo.

Al ir avanzando en la fase ocurre una ausencia del tutor; esta breve separación, una vez establecida la fase, resulta positiva para el subgrupo, puesto que ahora que está aprendiendo tanto a permitirse sus sensaciones como a expresarlas, tiene la oportunidad de ocupar el papel "del que comunica". Cada uno de los integrantes se siente capaz de ser el "integrador de conductas verbales y no verbales". Se establece la competencia entre los participan

tes, la cual, al ser actuada en ese momento, resulta en un progreso hacia la consecución del objetivo: el aprendizaje del proceso de comunicación por medio de la experimentación y reconocimiento del afecto.

Al igual que todo aprendizaje, al final de esta fase, el grupo adopta una actitud desorganizada, manifiesta a través de sensaciones de angustia. Toma conciencia de la situación de desconcierto que se vive hacia el final de un proceso, acepta la relación de la angustia con la separación y expresa que es satisfactorio hacer logros a pesar del sufrimiento implícito y de las pérdidas involuacradas. Esta aceptación conduce a un crecimiento grupal e individual que coincide con el examen profesional de una de las integrantes.

En la fase III el subgrupo empieza a prescindir de la necesidad de usar mecanismos de defensa. Acepta el afecto y su registro aparece más claramente, especialmente la ternura que empezaba a darse al final de la fase anterior. Las sensaciones corporales son de menor intensidad y el grupo las acepta, identifica y menciona. Surge por primera vez la inquietud hacia la presencia del observador y se expresa dentro del grupo que la relación con éste es tan confusa que se ha convertido en molestia y que sería conveniente mejorar la situación. Con bastante conciencia asume el deseo de hablar sobre la inco-

modidad que le ha causado su presencia silenciosa y de cómo se ha sentido amenazado. Se le percibe malo por ser incapáz de dar, a diferencia del tutor quien es vivido bueno por su capacidad comunicativa e integradora.

Desafortunadamente esta intención por parte del subgrupo no logra llevarse a cabo durante el período de tiempo comprendido por la investigación, ya que se introdujo una variable no controlada: continuar el seminario un semestre más; y sólo hasta el final del segundo semestre se verbalizan los afectos negativos de los cuales se había hecho depositario al observador. A pesar de esta irregularidad el subgrupo cierra su ciclo satisfactoriamente. Se percibe en él mucha conciencia de la experiencia de aprendizaje vivida, está satisfecho, acepta el final del proceso y manifiesta sus deseos de continuar un semestre más con esta forma de enseñanza.

### COMENTARIOS

El haber empleado en nuestra investigación el método de PSICOCOMUNIDAD para la enseñanza nos aproxima a programas de entrenamiento para psicólogos comunitarios como en el trabajo titulado: If Community Psychology is so Great, why don't we try it?; en éste, la experiencia práctica del estudiante se toma muy en consideración para la elaboración y/o modificación del programa. También en A Developmental Approach to Postdoctoral Training in Community Psychology (Wade H. Silverman and Louis A. Fourcher), en donde tratando de darle una formación más completa y útil al profesionista, se conjugan los aspectos teóricos con trabajo de campo y supervisión.

Esto nos ayuda a confirmar la preocupación por proporcionarle al futuro psicólogo un enfrentamiento menos sorpresivo con su materia de trabajo, al mismo tiempo que facilitarle, para mejor desempeño, la aplicación práctica de lo que aprendió.

En otras investigaciones con el método Psicocomunidad (Biro 1980), se han elaborado los resultados para obtener un diagnóstico del nivel de desarrollo en el cual se encuentra la comunidad, de acuerdo a un esquema basado en las etapas de desarrollo descritas por E. Erikson (1959).

En otros trabajos como: Descripción del proceso de un grupo de alumnos a través de sus fantasías, se interpretaron las fantasías de acuerdo al sistema de calificación de -- Rorschach para evaluar el desarrollo del grupo dentro de la experiencia.

En nuestra investigación, en cambio, destacamos el elemento afectivo y no verbal de la comunicación y cómo su registro e identificación es parte importante en la formación "académica del Psicólogo".

### LIMITACIONES

- 1.- La muestra utilizada no es, desde luego, representativa de la población de estudiantes de psicología, ya que es escasa y uniforme.
  
- 2.- La necesidad de una formación con orientación psicoanalítica entre tutores y observadores, para reducir las dificultades en el manejo de la dinámica grupal que se establece.
  
- 3.- La presencia del observador. La posición de éste es difícil y dividida, porque aunque permanece silencioso un tanto apartado del grupo, tomando notas y observando, su sola presencia es ya una forma de estímulo. No es además ajeno a la dinámica del grupo, se le dificulta mantener una actitud fría de observador porque se retroalimenta con lo que ahí sucede, siendo esto tan obvio que en un momento el grupo lo integra aunque él no participa activamente. Está tan inmerso en la dinámica que solamente con la supervisión puede ayudarse a deslindar "lo suyo". Sin embargo, si el observador no estuviera conectado con la dinámica del grupo, ¿cómo podría entender desde afuera lo que sucede?

Una medida más acertada sería quizás los dobles observadores de otras investigaciones o las supervisiones

por personas ajenas al grupo de trabajo. Cueli  
(1975).

- 4.- La imposibilidad de obtener resultados numéricos,  
impide dárseles un manejo estadístico.



### CONCLUSIONES

La imposibilidad de medición de nuestros resultados nos impide darles un manejo estadístico en la comprobación de las hipótesis, lo que no obstaculiza, sin embargo, la validez de las mismas.

Uno de los aspectos más valiosos derivados de Psicocomunidad, es que ofrece al individuo la oportunidad de aprender a reconocer los afectos percibidos en el momento mismo de su aparición, permitiéndole a la vez recuperar la capacidad innata -perdida en el proceso de socialización- de registrar estas sensaciones dentro del propio esquema corporal. Esta aportación de Psicocomunidad beneficia -tanto al tutor como a los participantes, ya que además de promover el enriquecimiento y crecimiento de ambos, coadyuva a identificar la emoción y a entenderla.

Esta incorporación conciente de emociones una vez establecida de manera más o menos estable, trae como consecuencia lógica una ampliación en la gama de afectos y en su elaboración. Al ser el individuo capaz de aceptarlos, localizarlos y manejarlos como parte de él mismo, se desvanece el temor hacia ellos y dejan de ser una amenaza, algo que invade, para convertirse en esencia de la persona misma, al tiempo que aportando elementos reforzados en su integridad personal, así, el individuo se percibe más completo y acepta unidad entre sus esferas intelectual y afectiva.

El hecho de que contrariamente a lo esperado, los mecanismos de defensa aumenten en frecuencia, en el momento de mayor movilidad afectiva (ver pág. 46), puede atribuirse a la repetición de esa ambivalencia que se da en todas las situaciones cruciales del ser humano cuando se plantea la disyuntiva de avanzar en su crecimiento con la angustia concomitante a lo desconocido y el dolor que produce abandonar lo familiar, o permanecer con la seguridad por temor a esta vivencia angustiante, renunciando al desarrollo. Por otra parte la aparición de esta actitud repetitiva, da un índice de que en el grupo se percibe una situación de cambio.

Psicocomunidad demostró ser efectiva en la enseñanza de adquisición de insight, ya que los cambios operados para lograr aceptación e integración del afecto no hubieran sido factibles en ausencia de la autopercepción, motivo por el cual se podría sugerir la utilización de este método como una alternativa más en el logro de este objetivo.

El resultado positivo de una enseñanza es lograr transmitir la experiencia del que la conoce y ya la "digirió" al inexperto, por decirlo así, para que éste se forme un marco de referencia funcional en el cual poder colocar sus futuras vivencias, para integrarlas a su desarrollo.

Psicocomunidad es una técnica que permite aprender a comu

nicarse, transmitir la experiencia con el afecto, tener la apertura personal para que el otro pueda sentir en sí mismo lo que se le está comunicando, que logre registrarlo en su esquema corporal y vibrar juntos.

Esta comunicación no se presta a mal entendidos, no es confusa porque va más allá de las palabras: es el lenguaje del afecto que no se equivoca. Vivencia que integra porque no es tomar del exterior sino desarrollarse internamente al ir descubriendo el potencial que se posee cuando se hace conciencia de lo que ya existe en uno mismo y en el otro. Esto ayuda a aceptarse a uno mismo para después aceptar y comprometerse con los demás cuando uno se ve reflejado en los otros. Además, todo esto ocurre en un plano de igualdad en donde los roles se intercambian; y es la experiencia afectiva del "inexperto" que en un momento despierta al afecto y hace vibrar al "experto" invirtiendo de esta manera los roles tradicionales de maestro y alumno.

Una vez que se le ha ayudado al otro a comunicarse, a sentir y sentirse, a conocer y conocerse, no se le abandona sino que se elabora la separación. La despedida en conjunto es necesaria para no inhibir el desarrollo.

Siendo Psicocomunidad un método cuyo objetivo es promover el desarrollo, no puede configurarse como una técnica cerrada de investigación, sino que dada su finalidad tiene

que operar de una manera abierta a las observaciones que le proporcionen las experiencias de otras investigaciones que lo empleen.

A partir de los resultados que se observaron en la experiencia aquí expuesta, cabe contemplar nuevas perspectivas en el empleo de Psicocomunidad; sobre todo más que respuestas definitivas será lícito emprender nuevos estudios referentes a ese punto esencial, el de la comunicación, y en especial el de la comunicación no verbal.

Por otra parte podría plantearse la factibilidad de establecer un sistema de medición y cuantificación de fenómenos -psíquicos -tales como el afecto- que permitan mayor margen de objetividad, pudiendo de esta manera la obtención de resultados numéricos que podrían servir como referencia, por el manejo estadístico, en otros estudios ulteriores.

Para insistir sobre nuestro primer punto, Psicocomunidad -podría ser un valioso elemento de preparación curricular en profesiones que requieren de la comunicación y la comprensión de los lenguajes para su desempeño. Se piensa en especial en carreras como Psicología, Medicina, Trabajo Social, Antropología, o en actividades que consisten en manejo de personal, incluyendo capacitación y otras más.

## APENDICE Y BIBLIOGRAFIA

**APENDICE UNICO**

En esta parte se presentan resúmenes de las minutas de las sesiones a manera de ilustración del contenido expresado a lo largo de este trabajo. Las minutas son: Fase 1, Sesión número 3; Fase 2, Sesiones IV, VII y IX; Fase 3, Sesión XI.

Sesión No. III

Fecha: Dic. 10, 1976.

Dirigió: M

(Fase 1)

Tema: Dar un sueño y asociar sobre él

Objetivo: Buscar el contenido latente

Duración: 1er. Ejercicio 40'

Inicia la sesión al dar el sueño después que el dirigente explica el ejercicio. Relata que va en su sueño a visitar a una amiga, -- quien vive en una casa grande junto de la cuál hay un establo. Al llegar al lugar se encuentra al hermano de su amiga y éste la recibe con un beso en la mejilla. Al acercarse ella al muchacho percibe un olor feo a sudor. (W relata)

En este momento entra J al cuarto.

O- Siento molesta a la recién llegada. Empiezan las asociaciones, continúan asociando y no percibo ninguna sensación.

W- El ir de visita en mi sueño lo asocio con molestia.

O- Conecto que se refiere a la clase (sesión) por lo que está molesta.

O- Empiezan momentos de silencio cada vez más largos que se interrumpen por alguna asociación aislada. El grupo no está activo.

O- Observo apatía, las asociaciones respecto al afecto fueron al principio y ahora se van cada vez más a elementos impersonales: establo, caballo, vaca, etc.

W- Da elementos más profundos: "la visita me parece como el ir a aclarar algo".

O- En otras palabras: ¿Qué está pasando aquí?

En este momento se abre la puerta y el Dr. X introduce a otra -chica como nuevo miembro del grupo. Se trata de una señora joven embarazada. El tutor explica nuevamente el ejercicio; J ayuda dando un poco más de instrucciones.

O- Momentos antes de la interrupción J quiso darle a W una interpretación de su sensación de asco durante el sueño; a lo que contesta W "¿dije asco?".

O- Percibo mucha agresión y me distraigo observando la diferencia de constituciones entre I (la recién llegada) fuerte, alta y L pequeña y menudita.

I- Pregunta si yo participo (O).

O- Me siento interrogada y quiero contestar automáticamente. Me alcanzo a detener.

W- Empieza a bostezar y dice asocio con cansancio, fastidio al ir a la visita, como ir a concluir algo que para mi es confuso.

O- Siento claramente que se refiere a la sesión lo que está hablando. Continúa un silencio. El tutor da la síntesis.



Al hacerse la síntesis J sugiere que la molestia se refiere al trabajo del ejercicio pero el tutor aprovecha la oportunidad para señalar que la molestia es por la presencia del observador y toda la agresión que está detrás.

J- Acepta abiertamente la interpretación: "si O me molesta mucho".

El tutor hace la observación de que W volteó dos veces hacia el observador.

W- Me hice así (se inclina hacia un lado) y O pensó que quería ver lo que escribía.

O- Me sorprende la "acusación".

O- El tutor señala la incomodidad de entrar cuando ya empezó el ejercicio, hace ver la rivalidad velada que existe en el grupo ya que todos somos mujeres, menciona que existe la fantasía inconciente de que viniera un hombre a integrarse al grupo; que esto se creyó realizado cuando sonó la puerta para entrar por primera vez I. El grupo está de acuerdo.

W- "Bueno pero el hecho de ser todas mujeres puede ser útil también, está OK y vamos adelante".

2º Ejercicio

Duración: 15'

Tema: Dar frase y asociar

Ahora comienza L dando la frase: "Me siento cansada y quiero dormir aunque sea una hora".

Todo el grupo asocia con quererse ir, con estar cansadas, con no vale la pena. I menciona que su actitud es la contraria, quisiera más trabajo, da como explicación que es en realidad su primer ejercicio.

W- Dice asociar con confianza, que el ser puras mujeres da un ambiente de confianza, se pueden quitar los zapatos, acostar, etc.

O- Percibe una seducción de tipo homosexual.

I- Siento confianza en el grupo y lo siento como continente. Hay risas de parte de W y de I misma.

J- Agrede a L diciendo "tu frase es muy superficial".

O- La tensión se descarga en este momento con una risa general.

Continúa la agresión hacia el observador. W dice aceptar el rol de O de inmediato después empieza a agredir al tutor con frases como: "tú no tienes que venir a aprender como nosotras y asociar, eres diferente estás en un pedestal".

I- "A lo mejor tú quieres que M sólo te vea a tí".

O- I y W se rien.

O- Siento que me comunico más con el tutor y que coincidimos en las asociaciones e interpretaciones. La frase es exactamente: QUIERO DORMIRME UNA HORA, LA HORA DEL EJERCICIO.

O- Cuando el tutor habla de la rivalidad y hace mención a que so mos puras mujeres pienso que una puede, sin embargo, asumir el rol -- masculino.

O- Los últimos comentarios que el grupo hace al observador pretenden encubrir la culpa por la agresión expresada.

Sesión No. IV

Fecha: Dic. 17 de 1976

Dirigió: M

(Fase 2)

Tema: Buscar contenido latente en el manifiesto

Duración: Media hora

Ejercicio: Describir un paisaje

Se empieza la sesión con L solamente y un poco después llega J con agitación y más posteriormente W. L describe un paisaje, es campestre y hace mucho énfasis en el río que tiene una piedra en medio y unas personas que lo cruzan a caballo.

O- Cuando L describe el paisaje pienso que se trata más de un recuerdo.

J- Asocia con vacaciones.

O- Pienso que ese es el contenido manifiesto y que esto puede ser una de las razones que explican la llegada tarde de W y J; puesto que las vacaciones están próximas.

Hay silencio, otras asociaciones y risas porque se piensa en "día de pesca".

W- Trata de dar una justificación a su asociación porque contrasta con la de las otras dos. W dice: "el paisaje es inquietante" J y L opinan: familiar y tranquilo.

O- Yo siento un poco de tristeza.

W- Dice en este momento, "yo pienso en melancolía".

O- Las asociaciones siguientes se dirigen a las novelas y hay risas. Posteriormente se refieren a la exploración, al deseo de investigar.

W- "estas asociaciones no provocan la ansiedad de otras veces".

L- "¿Como libertad?"

O- W quiere justificarse de nuevo y dice sentirse tramposa porque ya cachó por donde andamos.

O- Pienso que el paisaje puede ser también como el grupo que empieza a permitirse sentir en los ejercicios; es decir; ya no hay tanto temor, hay más confianza. Siento al tutor tranquilo pero un tanto desconectado del ejercicio.

El grupo se vuelve un poco apático la única que asocia el W pareciera que no soporta el silencio.

J- "El título sería "vacaciones". L- "Lugar de vacaciones". W- "Acción placentera".

Al preguntar el tutor sobre el registro corporal dice W "tuve sensación de expansión, gustoso sentí todo ni cuerpo, listo a la acción - gustosa y placentera, contrario a otras veces que sentí molestia.

L- Me sentía tranquila con poco calor por el sol, tranquila apasionable.

J- "Yo tranquila pero no tanto porque he estado corriendo y me sudan las manos y hasta estoy llorando mirame".

O- Se refiere a que ya vienen las vacaciones.

O- Empiezo a percibir de nuevo tristeza.

El tutor da la síntesis diciendo que L estuvo tranquila dando - sus asociaciones pero que las que llegaron tarde aceleran con su llegada tarde y puede ser una manía que cubre la ansiedad por sentir.

O- En este momento recuerdo que falta una persona I. Pienso que el ejercicio se refiere más a la tristeza de salir y dejar lo que se acaba de empezar, que aparentemente se va a "descansar" de estos ejercicios pero en realidad existe el temor, la angustia, a que "puede seguir haciendo sola el ejercicio o sentir pero quien me va a ayudar". Observo que J llora, se percibe depresión.

## 2º Ejercicio

Duración 20'

Tema: Describir paisaje para sacar ideas latentes

El tutor es quien describe un paisaje es de tipo europeo en donde aparece una carroza que va cuesta arriba.

O- W asocia con contenido oral de comer y dice "rico".

J- Asocia el paisaje con los tiempos de antes.

O- Percibo a J muy deprimida y cada vez más.

L- Habla de montañistas.

W- Sus asociaciones tienen siempre contenidos maníacos, infantiles y las dice con risas.

O- Las asociaciones de W las siento vacías e infantiles.

L- Explica que los montañistas suben por placer.

W- "Me identifico con la asociación, estoy sudando del esfuerzo".

O- Registro mi respiración.

J- "Este paisaje es más bonito que el anterior"

O- W y L dicen que este paisaje es de más movimiento que el anterior.

L- "Sugiere dinamismo"

J- "El paisaje anterior me parecía incongruente"

O- L defiende su paisaje

O- Yo siento esta aclaración muy agresiva

O- L también la siente así y continúa defendiendo su paisaje.

O- Tutor pregunta que común denominador o título se le pondría al paisaje.

J- "Paisaje montañoso"

L- "Paisaje invernal"

W- "La Ruta"

O- Tutor pregunta de nuevo "¿qué sintieron?"

W- "Como un viaje muy normal"

O- J dice que se siente más tranquila; le dieron ganas de bostezar como expresión de ya poder relajarse.

O- L dice sentirse tranquila sólo que se sintió molesta con la observación de J sobre su paisaje, ya que para ella tiene ése muchos recuerdos.

O- El tutor sintetiza: "La rivalidad que existe entre nosotros"

O- La rivalidad la sentí en estos términos: "¿Por que es L la que va a decir el paisaje? ella va a ser ahora la consentida.



Sesión No. VII

Fecha: Enero 21 1977.

Dirigió: M

(Fase 2)

Duración: Una hora

Tema: Pérdidas

Ejercicio: Relatar experiencias de pérdidas en la niñez.

O- Según mi reloj son las cinco, pero cuando llego ya habían comenzado a trabajar, me siento apenado y me dan ganas de no entrar.

O- Aún no llegaba L pero J y W ya habían relatado sus experiencias, L llega tarde, se hace el silencio cuando entra, L pregunta si ya se había empezado.

O- El tutor le contesta que sí y la interroga sobre qué siente en el grupo.

O- L contesta que alegría por estar otra vez en el grupo y como sensación corporal de ahogo por subir las escaleras. El tutor le pide que relate una experiencia o fantasía en que haya perdido algo.

L- "A ver si me acuerdo"

W- "A esta experiencia le asocia la frase: mejor no le entro"

O- L relata su experiencia sobre un perro que le regalaron, lo mordió otro perro y entonces lo separaron de ella. Poco tiempo después lo vuelve a ver y el perro le gruñe y ella ya no quiso saber nada del perro "y ya no quiero decir volverme a encariñar para perderlo".

W- "La experiencia la asocio con mejor no digo sí, para que luego me digan no"

O- L dice recordársele un seminario en que vieron la doble pérdida.

O- No tengo ganas de estar aquí.

W- "Asocio las pérdidas con como si te quitaran energía, la siento ahorita como falta de oxígeno"

O- Me doy cuenta que no me conecto, no percibo nada.

L- "Yo asocio gráficamente, recuerdo que era una lloradera tremenda. También se me ocurre que no es justo que uno pierda lo que tiene".

O- W cuenta el recuerdo de cuando su papá tuvo que cambiar de ciudad para trabajar y los dejó con su mamá. Dice: "recuerdo pienso en la alegría al regreso de mi papá pero no recuerdo el como se iba, recuerdo cuando él nos mandó llamar, recuerdo el viaje que hicimos, recuerdo los encuentros".

O- L relata otra experiencia, de unos padrinos que tenían una casa grande con piscina, siempre llena de gente y "se murió mi padrino, después regresé a la casa y aunque era la casa ya no sentía lo mismo".

O- I relata otra experiencia de un cuello de piel que le gustaba mucho y jugaba siempre con él, su mamá la regañaba por eso. Un día salió de compras y lo perdió, "entonces confirmé que se cumplía lo que -

mi mamá me decía ¿cómo es que los adultos saben lo que va a pasar?, - que se van a perder las cosas. Desde entonces cuidó más mis cosas.

O- Hay risas y luego silencio.

O- Un poco antes de que I hablara de su experiencia, W había relatado otra referente a una blusa dice "recuerdo de una blusa que me regalaron y que guardé; cuando la quise estrenar ya no estaba, se la habían robado y me quedó una sensación de vacío y de mucho coraje".

O- L dice no poder asociar nada a las pérdidas de I y W, que puede evocarlas pero no asociar.

O- El tutor interviene y pide que digan su registro corporal.

O- I dice al contar su primera experiencia, sintió "un revoltijo que ha seguido hasta ahora".

O- L dice en la primera experiencia sintió una opresión, algo en el estómago. Sin embargo añade que estas experiencias las recuerda en forma grata porque la pérdida no borra el elemento positivo de los recuerdos infantiles que trae consigo.

O- W dice a L "pero te pusiste el sweater"

L- "Sentí frío"

I- "Como si se asociaran"

O- W dice que tuvo que reprimirse para no llorar y que sí sintió algo en la garganta. Quiere seguir hablando pero las lágrimas se le salen (O- a mi también). Aunque ella dice que ella sólo siente (O- yo también tengo ganas de llorar). Continúa diciendo: que su segunda experiencia vino a borrar la sensación de la primera.

O- El tutor pregunta a W si le molesta haber contado esta experiencia que cómo se siente y cómo nos siente.

W- "como que era una experiencia muy importante para un ejercicio"

O- El tutor pregunta que si logró evocar el mismo sentimiento en todos.

W- "No lo percibo, lo bloqueé"

O- El tutor le explica que todos estábamos conectados y que todos sintieron ganas de llorar.

O- W explica que la interrupción de los que llegaron tarde la bloqueó porque se sentía muy en familia con el tutor y I.

O- Yo siento que nos dijera: para que vinieron estábamos muy a gusto sin ustedes nada más vinieron a interrumpir.

O- El tutor le interpreta: "las habías perdido antes a ellas"

W- "Sí"

O- El tutor pregunta que título se les podría dar a estas experiencias.

O- L dice que no sabe porque no oyó las primeras experiencias de las compañeras.

O- W y I repiten una vez más sus experiencias de pérdidas.

O- Los títulos que se dieron fueron: soledad, tristeza, abandono. El tutor dice que de acuerdo con sus asociaciones y sensaciones podrían semejarlas a la muerte.

O- Percibo malestar en el estómago.

O- El tutor dice que L cerró el ejercicio porque en un momento dijo: Ahora oigo la voz de esa señora que dice: "Dr. X, pienso que se le perdió el Dr." El tutor continúa: y "a todos se nos perdió el Dr. X -- puesto que las experiencias se dieron a los siete años que es cuando se nos perdió el papá"

Sesión No. IX  
Tutor: ausente  
Tema: Movimiento externo  
Duración: Primer ejercicio 40'

Fecha: Febrero 4, 1977  
(Fase 2)

Esta sesión tiene lugar sin el tutor. Es la hora de empezar y aún no viene nadie. De pronto se abre la puerta y entra W y dice:

W- "Creí que todavía no había nadie, hace rato que llegué. "Mira mi libro"

O- (Yo la veo y muevo la cabeza, sin contestar)

W- "Creo que no va a venir nadie, hoy no va a venir M, nos abandonaron", O- se sale y regresa.

O- (La veo nerviosa y en ese momento llega J y dice a W)

J- "¡Hola! estabas desolada"

O- Se saludan de beso y dicen "¿qué hacemos?" "Pues trabajamos? Se ponen de acuerdo si empiezan ya o esperan hasta que lleguen las demás. Deciden empezar. Dicen "hablamos las dos y pensamos las dos"

O- J comienza diciendo que sus juegos infantiles preferidos eran - correr, jugaba también a las muñecas, pero más a correr.

O- W contesta que ella también, pero que más grande jugaba a ser papá y mamá con sus primos, pero también a correr.

O- Las siento muy angustiadas hablando de prisa.

O- W (Continúa) diciendo que su infancia fué muy atrasada porque de los 6 a los 12 fué correr, volley ball y correr.

O- J dice que se acuerda que jugaba también al rey y a la reina.

O- En este momento entra I y J le explica el ejercicio diciéndole además que M no va a venir.

O- I y W contestan que ya lo sabe.

J- Contesta que no se acordaba que I estuviera aquí la sesión pasada.

O- I continúa con el ejercicio y dice que también ella jugaba a la reina que se ponían la ropa de su mamá y se pintaban, luego venía la mamá y se enojaba.

O- Entra L y les dice: "están ustedes contentas tienen cara sonriente"

O- I le dice a L que M no va a venir, le explica el ejercicio y continúa diciendo que le gustaba jugar a las escondidas.

O- Hay risas y W mira el reloj.

O- L empieza a relatar pero pregunta antes que quién ya contó.

J- Contesta que ella y W pero que no las oyó I.

O- L dice que jugaba a repetir palabras hasta que perdían el significado y al pan caliente.

O- J dice jugaba al animal. Le preguntan cómo eso y ella lo explica.

W- "El juego de L lo conozco pero con el nombre de cinturón caliente"

J- "los quemados"

O- W dice llamarlo de otro nombre

L- "la cebolla y explica cómo es"

W- "¿Podemos asociar?"

J y I- "Sí, ya hemos contado muchos recuerdos"

W- "lo asocio con manía"

I- "Pero con vitalidad, alegría"

J- "Yo lo asocio con libertad, ganas de volar"

W- "Con no reglas"

L- "Si hay reglas"

W- "Si hay reglas o la realidad te sacaba: "Vénganse a cenar"

O- Yo pienso en la sesión anterior.



J- "Yo lo asocio con una situación competitiva"

W- "Te tenías que someter a las reglas porque si no el grupo se burlaba de tí"

O- Todas afirman que era una situación para probar su capacidad.  
Hay silencio

O- L interviene diciendo que le parece lindo y ¡qué se pierda la capacidad de jugar así cuando crecemos!

W- "Si y si lo conserváramos, seríamos adultos que compiten sana mente"

I- "Yo pienso que se debe a la sociedad competitiva, y eso sano, en otras palabras, no se puede dar"

L- "Pero de niño no piensas eso, sino como decía W lo das todo"

W- "Sí, pero es rico por eso no he dejado de jugar y si tengo un novio que no juega trueno"

L- "Yo creo que esto podemos relacionarlo con el grupo que el que se queda atrás, se queda"

I- "Yo pienso que por eso surgió el tema ahora, porque no está M"

O- W interrumpe y dice: "pero ya no estamos asociando, faltan 15 minutos para hacer la lectura, o ¿no hacemos la lectura?"

I- "No nos rajemos"

O- L le dice a W "estás tomando el papel de M"

O- Percibo muy activa a L

O- W dice que sentía rico en su mero mole ("en su charco" dice L)

W- "¡Ah! pero se me olvidaban los piques con mi hermana"

O- Se hace un silencio y todas con excepción de I juegan con sus dedos.

O- W (Continúa) en un partido de beis ball se jugaba la vida o la muerte

I- "No hemos hablado de lo que sentíamos cuando perdíamos"

W- "Yo me enojaba"

L- "Eso nos pasaba a todas"

O- Me llama la atención que J está muy callada y casi no interviene

I- "Y estar con los amigos"

W- "Lo siento esto tan emocionante como la cita del novio"

I- "Y cuando iban todos a pedir permiso a la mamá para que dejaran salir a uno"

W- "¿Y cómo le vamos a poner de título a esto?"

J- Contesta "todavía no estamos en la lectura"

W- "Pero antes de la lectura está el título" Se hace el silencio.

W- Después de un rato "yo le pondría como esa película: LOS AÑOS FELICES"

I- "Eso es muy ilusionado yo diría los años porque hay momentos felices y recuerdo los otros también"

L- "Yo pensé en dos títulos, uno sería: LOS RATOS FELICES"

J- "Yo pensé en los TIEMPOS PASADOS" y relata que está contenta de haber sido niña adolescente y adulta.

I- "O tratamos de ser adultos"

O- J explica que seguimos siendo niños y todavía jugamos

O- W pregunta a I "¿Cómo le pondrías entonces?"

I- "MOMENTOS FELICES DE LA NIÑEZ"

J- "Volviste a lo de W"

I- "No, no generalizo"

O- J pregunta a W si ya se acabó el tiempo

W- "Bueno podemos trabajar con el contenido latente también"

O- I acepta

J- "Bueno pero M nos pregunta sobre la sensación corporal"

O- W empieza "bueno cuando te empecé a contar (a J) me sentía tranquila pero cuando llegaron las demás me sentí maníaca. Tengo un mes sin jugar necesito desoxidarme.

L- "Venía agitada con el corazón en la garganta y cuando llegué - sentía que interrumpía algo ¿Ustedes no sintieron así?"

J- "Cuando llegué me sentí muy contenta de ver que era tan indispensable porque W estaba sola y O. Sentí mucha tranquilidad, paz. Luego pensé que M nos va a preguntar el registro corporal y empecé a doler me la cabeza. Me sentí triste porque no estaba M"

I- "Yo me sentí muy tranquila, un calorcito"

O- J vuelve a tomar la iniciativa diciendo sentimos la falta de M y tomamos una actitud maníaca.

L- "Yo también extrañé el hueco"

W- "Sí, yo sentí la responsabilidad de que mamá nos había dejado y mis hermanitos no están. Yo soy la mayor de las mujeres en mi casa y asumo el papel de mamá. Pero también queremos demostrarle que podemos"

I- "También no hay que olvidar que la competencia estuvo muy presente y se hizo más claro ahora que no está M.

O- Todas dicen que cada una trató de ocupar el lugar de M.

W- "Tratando de sacar la cosa positiva"

W- "Pero pudimos trabajar en forma cooperativa, alegre"

O- Cada vez que alguien menciona que quiso ocupar el lugar del tutor, hay risas por parte de las demás.

O- J dice que le hace falta de todas formas la explicación de M.

O- W añade que a ella también y que entonces es así: "mamá podemos trabajar solas pero nos haces falta"

J- "Pero no hablamos de O, que está presente y la negamos, como siempre. Sin embargo cuando faltó nos angustiamos"

L- "Si pero con O aquí no nos sentimos tan desamparadas"

W- "Bueno como que el trabajo que estamos haciendo no queda en el vacío, ella lo va a llevar a M"

O- Me siento el mensajero

W- "En diez minutos podemos hacer otro ejercicio"

J- "Con una frase"

W- "Pienso en el movimiento de las olas del mar que van y vienen"

J- "Yo asocio con alta mar"

I- "Yo con el movimiento más cercano, cuando revientan"

L- "Yo también"

W- "Lo asocio como la vida que viene"

I- "Yo como algo agresivo, que golpean contra un peñón"

O- Por primera vez siento un montante de agresión que no expresa nunca I.

O- J que dice no haber oído la primera parte de la frase, propone hacer la lectura

W- "Pero L no ha asociado"

L- "Yo también lo asocio con algo que destruye"

I- "Yo no con algo que destruye, sino que así es la naturaleza del mar"

I- "¿Hacemos la lectura?"

J- "Yo veo que hablamos de agresión, como que da coraje que no vino M"

I- "Escondimos la agresión y la competencia entre nosotras y que se destapan por la ausencia de M"

W- "Yo personalizo la negación porque no siento tristeza, le voy a probar que podemos sin ti, estoy contenta"

I- "Yo tampoco siento tristeza, lo estaré negando pero es quizás que he tenido pérdidas más largas y más profundas; y porque se que va

a volver. Si no volviera quizás me sentiría triste"

W- "Si me identifico con I, porque se que mamá va a volver y co-  
rregirnos"

J- "Es como los niños que su mamá les dice salgo y hacen una pa-  
leta, pero voy a regresar; y los niños que les dice salgo y ellos no -  
hacen nada, se quedan tranquilos. Además estamos haciendo todo lo que  
nos pidió"

L- "Y nos dió la oportunidad de ocupar su lugar"

O- Se ponen de acuerdo que es la hora, se despiden y se van. Me -  
dicen adiós a la salida.

Sesión No. XI

Fecha: Febrero 18, 1977

Dirigió: M

(Fase 3)

Tema: Trabajo sobre concepto de agua

Ejercicio: Asociar con agua

Duración: 40'

O- El tutor explica el ejercicio, todo el grupo está completo.

L- "Me ref porque me encanta el agua"

J- "Cristalino"

W- "Nadar rico movimiento"

I- "Pensé en un paisaje, arroyo"

L- "Pensé también en un paisaje pero cuando digo agua me imagino el río con todos sus detalles, donde jugábamos, nos bañábamos de niños"

O- El tutor pregunta cómo es el río

L- "Muy grande y a la orilla había piedras muy grandes y jugábamos a caminar de piedra en piedra, con los pies calientes quemados por el sol porque las piedras se calentaban. En el centro había una piedra -- enorme y era un reto al llegar a cierta edad el tirarse de esa piedra. Mi papá nos enseñaba a nadar poniéndonos la mano en la panza y luego quitaba la mano y nos hundíamos yendo hasta el fondo pero todo eso nos gustaba". (risas)

W- "¡Qué rico!"



L- "Después de esa piedra no pasábamos, no sabíamos que había - allá y ya no sigo porque me voy a acabar la hora"

O- Hay risas y luego silencio.

O- I interrumpe el silencio y dice que oye agua, que ella se que dó con la imagen del arroyo y oye agua

O- El grupo discute si se trata de una llave abierta o es una fuente.

O- L dice haber creído que se trataba de hojas en movimiento, de un árbol.

O- Se hace de nuevo el silencio y yo recuerdo que el tutor al principio de la sesión aclaró que hoy es la última sesión del tema de Freud. El silencio continúa yo las observo y I me sonríe.

O- I rompe otra vez el silencio. I- "Estamos muy metidas en el recuerdo del agua que yo tengo siempre alegría, aunque también puede ser destructiva pero no pienso en eso"

J- "Yo pienso en agua y en el mar porque viví un tiempo cerca del mar y hoy se les presenta de nuevo la posibilidad de vivir otra vez - cerca del mar y qué rico porque el mar me evoca tranquilidad"

L- "A mi no me evoca tranquilidad sino movimiento algo bien familiar, recuerdo que había una balsa en el río y lo primero era aprender

a nadar para subirse en la balsa, alguien la trataba de voltearla. El mar no me divierte tanto como el río porque no hay ese oleaje"

J- "Pero hay de mar a mar"

L- "Pero es que en X el mar es muy fuerte"

J- "De acuerdo que en ese sentido el mar es más monótono"

O- J pregunta a W si está cansada

W- "Si, tengo sueño estoy bloqueada, estoy escuchando con pasividad"

J- ¿Estás exhausta?"

W- "Si"

O- I a W: "¿Ya estás?" (O- se refiere al examen profesional de W que lo presentó ayer)

W- "Si, estaba oyendo los latidos del corazón en todo el cuerpo y después cuando oí el monólogo, el diálogo perdón entre L y J me dió -- sueño, dejó de latir mi corazón, me dió sueño es como si hubiera estado en una caminata en la que has estado meditando"; O- sigue relatando que se siente angustiada y que antes no había registrado de esta manera.

O- el tutor pregunta si se siente molesta con el ejercicio.

O- W contesta que le parece muy obvio, "el agua es la regresión a la soledad y al abandono"

O- I había mencionado un momento antes que es agua es muy regresiva.

O- W continúa y dice que I tiene razón que es tanta fuerza que ayer tuvo que descargar que hoy se siente triste dice que tuvo mención honorífica y que estuvo muy contenta con las gentes en su casa pero que no sabe que le pasó que hoy no quiso compartir.

O- Tutor "Es que yo no te pregunté cómo te había ido"

W- "Sí"

J- "Yo siempre veo a W tan alegre que esperaba que me dijera como le fué y esperé a que me platicara porque dije voy a trabajar y ya no podemos platicar. Aunque cuando empezamos a trabajar yo no tenía ganas y quería preguntarle a W cómo le fué"

O- Tutor "Hay mucha resistencia pero con coraje"

W- "Yo no siento coraje, no se ustedes"

J- "No"

O- Se comenta que hay tristeza por la separación, todas creyeron que hoy era la última sesión

W- "Antes que M me despida yo la despido"

O- Yo registré sin embargo, tristeza en J y agresión en W.

O- El tutor le interpreta a W que sabotó el ejercicio porque no se le tomó en cuenta, el grupo no le preguntó sobre cómo le había ido en su examen

O- J y L confirman que quisieron preguntarle a W pero se esperaban al final del ejercicio

O- W acepta y cambia su actitud

O- El tutor le dice a W que ya que ella fué el emergente en los cinco minutos restantes de una fantasía sobre agua

W- "Estoy en el agua tibiecita sin respirar, ni ver"

O- Hay risas de parte de todo el grupo y le dicen: "te fuiste hasta la cocina, como tú dices". Todos están de acuerdo que se trata del feto.

O- L hace una observación

O- W contesta en forma muy agresiva a L: "mi mamá es como tú, muy pequeña y sube 25 kilos en sus embarazos, no cabe por la puerta de la cocina según recuerdo, pero no se si yo nací grande o pequeña"

Tutor "parece que el ejercicio se hizo al revés primero estábamos en lo latente y luego en lo manifiesto por qué sería?"

I- "Por ese antecedente de que era la última sesión"

W- "Porque probablemente me resisto a que mi madre me acoja. Me siento grande y cuando se va: no mami no te creas"

J- "Era la angustia de todos", "en todos habia angustia y al hablarlo conciente se descarga"

Tutor "Es como un nacimiento prematuro"

J- "No, como que nos quieren abortar"

I- "No, parece como que hay un doble mensaje hablamos de nacimiento y de separación"

J- "Es que ese es el nacimiento, separación"

W- "Que tienes que ver y respirar"

O- Tutor interpreta que W dijo que el ejercicio era tan obvio que en el diálogo entre J y L ya era obvio. Continúa: "ustedes me ven como mamá porque coordino los ejercicios pero hay dos mamás que nos ven como fetos; en tí W fué más obvio por ese largo camino que recorriste y ya naciste pero te dió mucho miedo nacer. Todas nacemos así como terapeutas, futuros tutores y si vemos las asociaciones de todas, es nuestro nacimiento: L en X, J cerca del mar, I con su tranquilidad. Existe una continuidad entre la sesión pasada y ésta. La vez pasada hablámos del movimiento inhibido pero ahora es más obvio estamos fuera de la mamá y ya empiezan los golpes de la vida". O- Mirando su reloj pregunta al grupo que si alguien tiene un sueño en que se vea el elemento agua.

O- W cuenta que no es sueño sino una experiencia de hipnosis en donde tuvo una regresión hasta el comienzo de la fecundación, el óvulo y como se iba alimentando, creciendo, diferenciándose y cómo nacía sin dificultad, estaba muy baboso lleno de sangre.

Tutor "Bueno ¿cómo se imaginan que va a ser este bebé que estamos haciendo?"

W- "Muy bonito"

L- "Muy bien formado"

W- "Como que no está aún terminado, como si fuera necesario más tiempo"

Tutor "¿Y tú, J?"

J- "Si por uno dependiera no habría despedida pero hay que aceptar la realidad, hay que aceptarla."

O- Tutor a I "y tú?"

I- "Si aceptarlo pero como si fueran dos sesiones insuficientes para elaborar la despedida"

Tutor "¿Y tú L?"

L- "No me dió tristeza porque hay que aceptarlo"

Tutor "No les parece que hoy venimos todas y todas hemos faltado una vez, ya hemos sentido la despedida"

W- "Parece que yo soy la que más me resisto a la despedida, sentía el feto prematuro y yo no he faltado, me da coraje yo me he sentido más metida y ya se van"

J- "Es que estás pidiendo lo mismo que hace rato tu aplauso porque no has faltado"

O- L le repite a W que su actitud cambió completamente cuando el tutor le explicó que quería la atención.

B I B L I O G R A F I A

- Bleger J           Temas de Psicología (entrevista y grupos  
Dpto. de Ps. Universidad de Buenos Aires 1964
- Biro C.            Biopsicología Social Transcripción del Semi-  
nario impartido en el Depto. de PS.-UIA  
México-1975
- Biro C.            Psicocomunidad: Contradicciones y Efemeridad.  
Leído en el II Congreso Mex. de PS.-México  
Julio, 1979.
- Chardón C.        Diagnóstico Dinámico de un grupo de familias  
de Cd. Netzahualcoyotl (la comunidad necesi-  
tada). Leído en el II Congreso Mex. de Ps.  
México Julio, 1979.
- Chardon C.        Comparación de dos Comunidades Netzahualcoyotl  
Pintos E.         y Tlatelolco, Leído II Cong. Mex. PS. 1979
- Cueli J. y         Psicocomunidad Ed. Prentice Hall Int.  
Biro C.            México-1975
- E. Rincón         La Imagen Corporal, su valor en Psicología.  
B. Casandra      Ed. Pax México. Lib. Carlos Cesarman S.A. 1971
- Erikson            Infancia y Sociedad. Ediciones Hormé  
1959 Ed. W. Norton Company Inc., N.Y. 1970
- Freud S.          Obras completas López Ballesteros. Ed. Biblio-  
teca Nueva Madrid, 1967.
- TOMO I            Interpretación de los Sueños  
Metapsicología  
Psicología de las masas



- TOMO II** Esquema del Psicoanálisis  
Técnica Psicoanalítica
- TOMO III** Proyecto de una Psicología para Neurólogo

**Biro, Carlos E.** No todos los pobres son iguales. EDITORIAL DIOGENES, S.A. México, 1980.

**Dorr, Darwin.** Problems and coping strategies in training community psychologists. Journal of Community Psychology. 1978, Vol. 6. p. 312

**Fawcett, Stephen B. y Fletcher, R.K.** Community applications of instructional technology: training writers of instructional packages. Journal of Applied Behavior Analysis. 1977. Vol. 10 No. 4 p.p. 739-746.

**González S.** La Tutoría y la Supervisión como Agentes de Cambio (la comunidad de profesores). Trabajo leído en el II Congreso Mexicano de Psicología, México Julio, 1979.

**Green, André.** La concepción psicoanalítica del afecto. Siglo XXI de España Editores, S.A. 1975

**Lartigue T.** Biopsicología Social. Tesis para obtener grado de Doctor en Psicología UIA. México 1979.

**Lartigue T. Chardón, Mac Harsch, Goyenechea.** Descripción del proceso de un grupo de alumnos a través de sus fantasías (la comunidad de alumnos). Leído en el II Congreso Mexicano de Psicología México, Julio 1979.

**Lartigue T. y Rodríguez I.** Tres Comunidades en busca de su Identidad. Leído en el II Congreso de Psicología. México Julio 1979.

**Mathews, Mark R. y Fawcett, Stephen B.** Community applications of instructional Technology: training low-income proctors. Journal of Applied Behavior Analysis. 1977. Vol. 10 No. 4 p.p. 747-754.

**M. Gill Merton, Rapaport D.** Aportaciones a la Teoría Psicoanalítica, Ed. Pax. México. Asociación Psicoanalítica Mexicana, A.C. Librería Carlos Cesarman, S.A. 1967.

**Montano L.L.** Los Pobres de la Ciudad en los asentamientos espontáneos. Siglo XXI.

Pichón R.E. EL PROCESO GRUPAL. Del Psicoanálisis a la Psicología Social (I) Ed. Nueva Visión, 1978.

Pick, Susan y López, Ana Luisa. Cómo investigar en ciencias sociales. Ed. Trillas. México 1980.

Price, Richard H. y Cherniss, Cary. Training for a New Profession: Research as Social Action. Professional Psychology. Mayo 1977, p.p. 222-230.

Rapaport D. Emotions and Memory The Menninger Clinic, Topeka, Kansas Library of Congress Catalog and Number 78-165548 paper back 1971.

Rapaport D. La Estructura de la Teoría Psicoanalítica. Ed. Paidós, S.A. I.C.F. 1967

Silverman, Wade H. y Fourcher, Louis A. A. Developmental Approach to Postdoctoral Training in Community Psychology. Professional Psychology. Agosto 1975. p.p. 344-349.

Spitz H.A. Die Situation als Problem der Persönlich keitpsycho- logie. K.J. Groffmann & K.H. Newtzer, Bern 1968.

Stader R. Die Testsituation, Primer capítulo Franck Verlag, Bern and Munchen 1970.

Tyler, F.B. y Gatz, M. If community psychology is so great, why dont't we try it? Professional Psychology. Mayo 1976 p.p. 185-194.