



# Un viaje en familia

El encuentro con la familia de origen del futuro terapeuta.

**Federica Schiaroli**

**Tutor: Iñaki Aramberri**

Trabajo Final del tercer Curso para la formación de Psicoterapeutas Familiares y de Pareja. Escuela Vasco Navarra de Terapia Familiar y de Pareja (EVNTF).

## ÍNDICE

Introducción.....	3
1 Trabajo personal del terapeuta obligatorio versus optativo .....	4
2 ¿Familia de origen o familia nuclear?.....	4
3 El viaje en la familia: ¿es el viaje a los orígenes necesario? .....	5
4 Un viaje en familia: la función del grupo.....	9
5 Las herramientas para afrontar el viaje.....	10
5.1 Genograma.....	12
5.2 Genograma paisajístico.....	16
5.3 Genograma fotográfico.....	17
5.4 Escultura.....	18
5.5 Escudo de la familia de origen .....	20
5.6 Encuentro con la familia de origen. ....	20
5.7 Ejercicios sistémicos para aprender a practicar la “danza epistémica” .....	23
6 Diferencias y similitudes entre la experiencia italiana y la española.....	25
7 Mi personal integración de las dos experiencias.....	27
8 Conclusiones.....	28
10 Referencias bibliográficas.....	30
11 Anexo 1.....	34
12 Anexo 2.....	35

## INTRODUCCIÓN

*El terapeuta constituye su principal instrumento terapéutico.*  
(A. Chouhy, 2007, p. 1)

*El primer usuario de la terapia familiar  
es precisamente aquel que la está aprendiendo.*  
(M. Bowen, 1979, p. 17)

*Se había transformado en un samurai porque había olvidado la técnica.  
Este mismo es el significado que damos al concepto de terapeuta espontáneo.*  
(S. Minuchin, 1984, p.18)

“¿Cuál es el fin y el sentido de un viaje que en lugar de buscar el descubrimiento del nuevo y de todo aquello que todavía queda por descubrir sube el río de las orígenes?”<sup>1</sup> Con esta pregunta empieza el libro “La familia d'origine” Maurizio Andolfi (Andolfi, 2003, p. 7). Y con esta misma pregunta quiero empezar mi trabajo por al menos tres motivos.

El primero es que mi primer viaje a las orígenes fue en el 2008 cuando todavía vivía en Italia y estaba cursando mi primer año de formación sistémico-relacional en Turín, en la escuela de Maurizio Andolfi. La formación era estructurada en un recorrido de 4 años más uno de introducción al pensamiento sistémico y centrado en la persona del terapeuta, donde, entre otras cosas, se tenía la oportunidad de empezar la primera etapa del propio “Viaje a las orígenes”.

La segunda razón es porque creo que es un tema todavía abierto, donde hay preguntas sin contestar, como: ¿es necesario que el terapeuta haya emprendido un trabajo personal? ¿qué mire atrás en lugar de centrarse en lo que tiene delante? y ¿se puede obligar un terapeuta en formación a empezar un trabajo personal sobre su familia de origen? o mejor dicho, ¿tendría que ser voluntario?

Pero la tercera y más importante es que durante mis años de formación, primero en la Universidad de Psicología y después como psicoterapeuta, he buscado aprender lo máximo posible las diferentes teorías, modelos, orientaciones, técnicas, herramientas, etc., y ahora que estoy en mi último año de formación, he entendido que todo lo que he aprendido es fundamental por mi trabajo pero es sólo una base, aquella “base segura” necesaria pero no suficiente. Como Minuchin escribía en su libro “Técnicas de Terapia familiar”: “el entrenamiento en terapia de familia debe ser esencialmente una enseñanza de técnicas que el discípulo olvide después que las dominó....la meta es olvidar lo técnico” (Minuchin y Fishman, 1984 p.15). O Whitaker: “la técnica no es más que un vehículo para las búsquedas creadoras del terapeuta” (citado en Minuchin y Fishman, 1984, p. 293). Ahora entiendo y comprendo algo que he leído muchas veces y mis docentes y supervisores a menudo me decían. Dejo que sean las palabras de diferentes formadores a exponer esta última razón.

“El terapeuta constituye su principal instrumento terapéutico”, Ana Chouhy (2007, p. 11). Los formadores parecen considerar la persona del terapeuta quizás todavía más importante que sus competencias como terapeuta, Paolo Gritti y Alfredo Canevaro (1995). Ayudar los terapeutas a considerar su trabajo como algo que ellos *son* y no como algo que ellos *hacen*, Haviva Ayal y Sara Ivanir (2010).

Así que he decidido centrar mi trabajo no en el *hacer*, sino en el *sentir*, en el *saber ser*, en el área de la formación personal.

---

<sup>1</sup> Traducción de la autora

## 1. TRABAJO PERSONAL DEL TERAPEUTA OBLIGATORIO VERSUS OPTATIVO

En este trabajo no centraré mi atención tanto en la posibilidad o menos de empezar un proceso terapéutico personal, sino en lo que en las escuelas de orientación sistémico-relacional se denomina F.O.T. - Familia de Origen del Terapeuta<sup>2</sup>. Es un trabajo que el futuro terapeuta hace volviendo su mirada hacia sus orígenes, con la ayuda de una pareja de supervisores y del grupo de formación.

Sin embargo, antes de adentrarnos en el tema central de este trabajo considero útil una breve comparación entre las principales orientaciones psicológicas y sus respectivas visiones sobre la necesidad/obligatoriedad de un trabajo personal para los terapeutas en formación.

Unas escuelas, quizás las más orientadas a la resolución del síntoma más que a la comprensión y corrección de los procesos que contribuyen a su génesis, no ven el trabajo personal del terapeuta en formación como parte necesaria de su recorrido formativo.

Otras, más orientadas al pensamiento psicodinámico, consideran fundamental el trabajo personal, focalizándose en una psicoterapia de larga duración y piden a sus alumnos que empiecen obligatoriamente un proceso psicoterapéutico y, preferiblemente, con los mismos docentes de la escuela de formación. Pero ¿puede ser algo tan personal obligatorio?, ¿algo impuesto tendrá el mismo efecto que si fuera una libre elección?, ¿la motivación externa, y no la motivación al cambio, puede ser considerada un límite para un buen desarrollo del trabajo personal? Además, el alumno en formación podría verse en la necesidad de elegir entre ser alumno o paciente. Con esto me refiero a que el terapeuta en formación puede dudar o tener dificultades en llevar a terapia sus hándicaps sabiendo que el desarrollo y el éxito de su terapia pueden influir sobre la evaluación de su formación.

Un tercer grupo de escuelas, como las sistémico-relacionales, dejan a los alumnos la libertad de elegir si emprender un recorrido psicoterapéutico, cuándo y con quién, considerando favorable su elección y trabajando con el alumno para que, con el tiempo, vea esta elección como una elección personal, pero no obligatoria.

Onnis, Mari y Menenti (2010) consideran que el trabajo sobre la persona del terapeuta debe desarrollarse dentro del proceso formativo y distinguen cuatro niveles:

- el trabajo sobre la familia de origen del alumno;
- el análisis de las dinámicas interpersonales dentro del grupo en formación;
- el trabajo sobre el alumno por medio de la supervisión directa;
- el trabajo sobre el alumno por medio de la supervisión indirecta.

Además ponen en evidencia como el proceso formativo del terapeuta sistémico puede ser interpretado como ciclo vital del alumno orientado a adquirir una progresiva autonomía e individualización de su “ser terapeuta”.

En este trabajo me centraré en el primer nivel de este proceso: el trabajo sobre la familia de origen del futuro terapeuta.

## 2. ¿FAMILIA DE ORIGEN O FAMILIA NUCLEAR?

La elección de poner la atención sobre la Familia de Origen (F.O.<sup>3</sup>) y no sobre la Familia Nuclear (F.N.<sup>4</sup>) es motivada por la consideración que es aquí donde se desarrolla el *primer aprendizaje familiar*, es el lugar donde cada individuo aprende que quiere decir ser pareja, ser hermano y ser padres/hijo. Siendo así la F.O. un modelo de referencia para la constitución de la F.N., donde este mismo individuo será cónyuge y padre/madre.

Es en la F.O. que el individuo, con modalidades propias a las diferentes fases del

---

<sup>2</sup> Desde ahora F.O.T.

<sup>3</sup> Desde ahora F.O.

<sup>4</sup> Desde ahora F.N.

crecimiento, construye su identidad: en la imagen que los padres le reflejan aprende a reconocerse, a modelarse en la continua comparación con el espejo que ellos le ponen en frente.

Es en la F.O. donde el individuo empieza aquel proceso de diferenciación del sí mismo en el sistema familiar (Bowen, 1979) y de individualización.

Es siempre en la F.O. donde, cuando todavía somos niños, podemos construir aquel apego seguro que nos permite explorar el mundo sin el miedo de quedarnos sin puntos de referencia (Bowlby, 1995).

Finalmente, la F.O. es, relatando las palabras de Nicolò (1988) “Matriz de pensamiento”, o sea, lugar donde el niño aprende como y según cuales parámetros se decodifica cada nueva experiencia, lugar donde construir los valores de referencia que lo guiarán en sus elección futuras.

### 3. EL VIAJE EN LA FAMILIA: ¿ES EL VIAJE A LAS ORÍGENES NECESARIO?

*Cómo podemos educar si no somos educados,  
iluminar si estamos en la oscuridad,  
purificar si todavía somos impuros*<sup>5</sup>.  
(C. G. Jung, citado en Cardinali y Guidi, 2013, p. 2)

*La sonda que introducimos en los seres humanos  
siempre tiene otra extremidad que penetra en nosotros*<sup>6</sup>.  
(G. Bateson, citado en Mastropaolo, 2010, p. 96)

*Ningún psicoanalista va más allá  
de lo que sus propios complejos y resistencias internas le permiten.*  
(S Freud, 1973, p. 1566)

#### La cibernética de segundo orden, la autoreferencia y el acoplamiento estructural.

Si nos adentramos un poco más en la terapia sistémica, objeto de este trabajo, sabemos que durante la formación como terapeuta familiar sistémico el alumno tiene que adquirir un pensamiento sistémico que le permita operar utilizando la lógica circular en lugar de la lineal en los diferentes niveles de complejidad: entre individuos, relaciones entre individuos, sistemas de relaciones y sistemas de interacción.

Cuando nos adentramos en la causalidad circular debemos tener en consideración la recursividad y la autoreferencia, que, según Heinz Von Foerster (citado en Elkaim, 1989), fundador de la cibernética de segundo orden, colocan el terapeuta en una situación paradójica debido a que se convierte en un observador que ordena y organiza un mundo construido por sus propias experiencias. Por ende, si no podemos acceder a una realidad objetiva dado que las propiedades del observador determinan las características de aquello que observa, surge la pregunta de cómo conocemos aquello que conocemos.

Por otro lado, Humberto Maturana (citado en Elkaim, 1989) propone el concepto de acoplamiento estructural, o sea una forma de interacción entre un sistema y su ambiente, que con sus perturbaciones produce en el sistema los cambios de estructura que su organización le permite asimilar.

---

<sup>5</sup> Traducción de la autora

<sup>6</sup> Traducción de la autora

### La resonancia y su naturaleza inter-sistémica.

Estos dos conceptos, de autoreferencialidad y acoplamiento estructural, son retomados por Momy Elkaim (1989) e introducidos en el campo de la terapia familiar, creando un importante concepto: el de *resonancia*. La resonancia acerca de los sentimientos, voces internas, experiencias que se detonan en el terapeuta a partir de los temas, interacciones y persona del paciente. Voces que se refieren a su historia, que hablan de figuras parentales, de isomorfismos, etc.

Fenómenos de diferente orden pueden ser definidos por este concepto. Por un lado, la ampliación de elementos similares y comunes a los diferentes sistemas en interacción y, por el otro, la función que adquiere esta ampliación respecto al conjunto de las construcciones del mundo. Así que, gracias a este concepto, la paradoja de la autoreferencia puede dejar de ser un límite para convertirse en una posibilidad. Pero sólo si el terapeuta ha aprendido a utilizarse como instrumento terapéutico: si sabe utilizar la función sistémica de la resonancia para generar nuevas posibilidades para el sistema terapéutico.

Volvemos, entonces, a la F.O.: sólo es posible esta función terapéutica si se ha aprendido a utilizar las emociones o percepciones que el sistema evoca y/o amplifica de la propia historia familiar en modo tal de evitar que las construcciones del mundo de todos los miembros del sistema se refuercen mutuamente. Para no quedar invadido por las emociones o percepciones que el sistema terapéutico evoca o amplifica, por efecto de la resonancia de su propia historia, el terapeuta tiene que aprender a trabajar en la intersección entre aquello que lo constituye de su pasado, su historia familiar, y el contexto presente, el sistema terapéutico. Anne Chouhy (2007) lo expresa con estas palabras: “A tal fin, el terapeuta debe efectuar un aprendizaje emocional que depende necesariamente de un reconocimiento de su historia familiar (p.1). Retomando el pensamiento de Elkaim (Chouhy, 2007) sobre la naturaleza inter-sistémica de la resonancia afirma:

el terapeuta debe aprender a trabajar en la intersección entre aquello que lo constituye de su pasado – su historia familiar – y el contexto presente – el sistema terapéutico – sin quedar invadido por las emociones o percepciones que el sistema terapéutico evoca y/o amplifica – por efecto de la resonancia – de su propia historia (p. 1).

Un psicoterapeuta tiene que profundizar en el “saber ser”, con el fin de poder llevar a cabo una doble escisión: hacia sí mismo y hacia su interlocutor. Hacia sí mismo el psicoterapeuta no puede ser simplemente un técnico porque la herramienta de su trabajo es él mismo; hacia el interlocutor tiene que poder hacer clasificaciones clínicas que sean reconocibles y conocibles pero, al mismo tiempo, encontrar a un individuo único y especial. Pero, según Cirillo, Selvini y Sorrentino (2011a), este proceso puede activar nuestras resonancias o “residuos de inmadurez” y, por este motivo, tenemos que conocer los riesgos principales de inmadurez/irracionalidad que pueden afectar nuestro pensar y hacer. Entre los posibles riesgos se puede encontrar: sentirse omnipotente/impotente, autoritario/sometido, demasiado activo/pasivo, que habla demasiado/que escucha demasiado, iper-responsable/desresponsabilizado, demasiado hacia los padres/los hijos; las mujeres/los hombres, etc. (Cirillo, Selvini y Sorrentino, 2011a).

### Las raíces de un hacer terapéutico consciente.

*El hacer* es siempre y de todos modos el resultado de la interacción entre *el pensar* y *el sentir*, son su raíces. Si el hacer terapéutico nace desde un correcto proceso de integración entre las áreas del pensar y del sentir, acaba siendo consciente y, por ende, contenedor y seguro aliado del empuje evolutivo que pertenece a cada individuo y grupo familiar. Si, por otro lado, las áreas del pensar y sentir no son conscientes, como fuerzas propulsoras empujan a una acción a la que se atribuyen sentidos que realmente no le pertenecen. Por esta razón el hacer no es intervención terapéutica, sino *acting out* inconsciente y, por ende, con alto riesgo de choque con elementos y empujes evolutivos (Cardianli y Guidi, 2000).

El trabajo como terapeutas nos expone cada día a intervenir en contextos y situaciones donde

la ansiedad, la violencia, la desesperanza, la desorganización son ampliamente presentes. Y parte del no resuelto puede que quede operando como perturbación en el terapeuta. Por este motivo, y no sólo, “una de las practicas necesarias es un giro sobre nosotros mismos, reexaminando, entre otras cosas, los modelos que nos han orientado. Este giro, lejos de desatender la clínica, contribuye a aumentar su calidad. Es necesario el cuidado del terapeuta pare que este pueda cuidar; las personas que cuidan a personas deben y merecen ser cuidadas” (Galfré y Frascino, 2007, p.1).

Guevara (1991) añade que no sólo el terapeuta tiene el riesgo de contaminar los casos con su historia, sino que además puede que él mismo se contamine con los casos. Puede que las características de los casos determinen en el terapeuta sentimientos de inferioridad, de superioridad, de confusión u otras distorsiones, quedando “cargado o pegado”.

El proceso terapéutico es un acontecimiento intersubjetivo, una realidad orgánica donde influyen las teorías, técnicas, terapias y conocimientos adquiridos durante el ejercicio profesional, pero también intervienen factores personales subjetivos como la historia personal del terapeuta, su situación emocional y la motivación personal por la cual deseó ser terapeuta (Guy, 1995).

### La familia de origen: hándicap versus recurso.

La F.O. es por cada uno de nosotros el modelo de referencia y por esta razón es al mismo tiempo hándicap y recurso (Andolfi, 1985).

*Hándicap* porque puede ser obstáculo para entender la realidad. Nuestro modelo familiar se interpone como un diafragma, entre el terapeuta y los pacientes. Es como una lente por la que miramos a los demás. Está lente tienen una coloración que se ha ido formando a lo largo de los años debido a las experiencias vividas con la familia: las relaciones entre los padres, la nuestra con cada uno de ellos y las con los hermanos/as. Así que cuando miramos un paciente lo hacemos con las lentes que llevamos delante de nuestros ojos. Por esto, si no conocemos bien el color de nuestras lentes el peligro es de confundir – con-fundir = fundir junto – el color de nuestra experiencia con el color de las experiencias de los otros, con el riesgo de no poder diferenciarlas y distinguirlos.

Pero al mismo tiempo la F.O. es también *contenedor de recursos*. La experiencia adquirida en el curso de los años, la identidad que hemos podido construir a través de un trabajo continuativo entre el sentido de pertenencia y de separación, la capacidad de ponernos en relación y la capacidad de tolerar las frustraciones, etc., todo ésto lo tenemos porque hemos estado contenidos por los vínculos familiares que nos han permitido, más o menos bien, construir aquella “base segura” sobre la que, como psicoterapeutas (o futuros psicoterapeutas) podemos insertar nuestra identidad profesional. El trabajo con la F.O. es condición sine-qua-non para garantizarse una capacidad terapéutica suficientemente buena y solida (Andolfi, 1985).

### Experimentar sobre nosotros mismos.

Otro punto a tener en consideración en el momento de decidir si empezar un viaje hacia las orígenes es el propuesto por Matteo Selvini (citado en Canevaro, 2012). En el 2004 veía un límite básico en la formación personal del terapeuta que había que superar: “pedir a los pacientes aquello que nosotros mismo no hemos experimentado jamás” (Canevaro, 2012, p. 174). En este caso se refería principalmente a la posibilidad de traer o menos familiares a la sesión, pero, en mi opinión, se puede extender también a pedir a los terapeutas que vuelvan la mirada hacia su familia, hacia su pasado, su historia, sus orígenes.

Caillé (2002) considera el proceso terapéutico como una “danza epistémica” en la que tanto pacientes como terapeutas tienen que revisar la construcción del mundo que creen cierta. Así que el terapeuta sistémico no puede que acostumbrarse a juzgar sus propios esquemas cognitivos y disponer importantes evoluciones personales durante sus terapias. Por todo ésto,

considera importante que el terapeuta haya experimentado recorridos de cambio durante su formación, “no basta con aprender de manera concienzuda la teoría de la danza (epistémica), hay que saber practicarla” (Caillé, 2002, p. 12).

### Volver a las raíces para re-activar el proceso de diferenciación.

El concepto de diferenciación del sí mismo en el sistema familiar ha sido y es central en el pensamiento sistémico. En este párrafo se explicará brevemente la teoría familiar de Bowen (1979) teniendo presente dos conceptos de la teoría de Bowen fundamentales por quien escribe:

- Ningún terapeuta puede ayudar un paciente en la diferenciación de su F.O. más allá del grado de diferenciación alcanzado por él mismo en su propia F.O.
- Acabar siendo un mejor observador y aprender más sobre nuestra F.O. reduce la reactividad emocional, el que ayuda a acabar siendo un mejor observador.

Por ende, la diferenciación del sí mismo es necesaria no sólo para el crecimiento personal, sino también para la construcción de una buena profesionalidad.

Cualquier terapeuta debe de ser consciente de que es parte de por lo menos tres subsistemas: el de su núcleo familiar, el de la familia amplia y el terapéutico. El terapeuta, partiendo de su propia familia, tiene que hacer de la familia en terapia un objeto de estudio, sabiendo convertirse, al mismo tiempo, en un experto y en un ingeniero. O sea, comprendiendo sus sistemas, sus reglas y su funcionamiento a la vez que la ayuda a restablecer el equilibrio funcional de fuerzas.

Entre los conceptos de la teoría familiar de Bowen encontramos: el de masa indiferenciada del yo de la familia, la escala de diferenciación/fusión del sí, el grado de apego, el corte emocional, la triangulación y la transmisión multigeneracional del nivel de diferenciación, etc. Conceptos fundamentales para el terapeuta que quiera ayudar a cada uno de los componentes de la familia que consulta a alcanzar un nivel más alto de diferenciación del sí mismo.

La personal investigación de Bowen sobre su F.O., publicada con el nombre de *Anonimus* en “De la familia al individuo” (Bowen, 1979), pone el acento en la F.O. del terapeuta como lugar donde adquirir un mayor nivel de diferenciación, donde regresar para poder permanecer fuera, donde des-triangularse sin separarse, donde el futuro terapeuta puede vivir un aprendizaje para asimilarlo y no para reducirlo a una técnica más en su maletín de psicoterapeuta.

### La raíz del estilo terapéutico.

¿Cuáles son los factores que contribuyen a definir la identidad del terapeuta? Y ¿cómo se articulan en la compleja interacción entre su self personal y profesional? Canevaro intenta contestar a estas dos preguntas en su libro “Terapia individual sistémica” (Canevaro, 2012).

El self del terapeuta viene descrito como la “interacción de diversos sistemas en interacción que contribuyen a formar un mapa complejo en el que la armónica conexión entre las partes es fundamental” (Canevaro, 2012, p. 173).

A alimentar el *self personal* son la F.N. y la F.O. y si bien es cierto que la F.N. con el pasar del tiempo va predominando, por otro lado la impronta de la F.O. permanece inscrita en la personalidad del terapeuta y hace sentir su influencia en la vida privada y profesional.

Mientras en el *self profesional* encontramos la superposición de dos sistemas de relaciones afines: la red relacional profesional y de los pacientes.

El equilibrio dinámico del self personal y profesional, que constituyen un solo sistema en permanente evolución, sostiene la salud psicológica y somática del terapeuta y su idoneidad profesional. Además, el abuso de un área puede producir un malestar creciente en el terapeuta.

Ceberio considera que “la elección de un estilo de psicoterapia depende de un complejo proceso de abstracciones particulares e inherentes a la funcionalidad cognitiva del terapeuta” (Ceberio, 1999, p.1). El futuro terapeuta elige su modelo terapéutico llevando la carga de su



historia, como portavoz de un código familiar, de patterns, de normas, de una serie de estereotipos que conforman sus estructuras conceptuales. Todos estos elementos de sus rasgos de personalidad y constructos personales conforman un estilo personal que, inevitablemente, modificará el modelo adoptado.

#### 4. UN VIAJE EN FAMILIA: LA FUNCIÓN DEL GRUPO

*Cuando existe un hombre, siempre hay un grupo.*  
Anónimo

*Si quieres construir un barco,  
no empieces por buscar madera, cortar tablas o distribuir el trabajo,  
sino que primero has de evocar en los hombres el anhelo de mar libre y ancho.*  
Antoine de Saint Exupéry

El grupo puede ser visto no sólo como contexto donde el alumno en formación puede empezar a construir aquel “espejo interior” (Onnis, 2010) que le permita adquirir la capacidad de auto-observarse, sino instrumento formativo por sí sólo, capaz de funcionar como “mente colectiva” (Bateson, 1977), que aporta al alumno colaboración y soporte. Además, el grupo fomenta el conocimiento interior gracias a la posibilidad, manteniendo la metáfora del espejo, de confronto entre la imagen que tenemos de nosotros mismos y la que nos reflejan los demás, construyendo, por ende, un espacio de auto-observación partiendo desde el dialogo con el otro.

Pero el grupo permite, además, que el trabajo sobre la familia de origen del terapeuta en formación, este “viaje en la familia de origen” sea, al mismo tiempo, un “viaje en familia”. Cardinali y Guidi (2003) explican este concepto con muchos detalles y consideran prioritario el “pertenecer” a la escuela, al grupo, sentirse aceptados y parte de ello. Por ésto se cuida esta fase con rituales, como el de inscripción, de selección, de presentación dentro del grupo, etc., para que el grupo, poco a poco, pueda construir su identidad, como aportación de todos los alumnos y docentes. Esta fase es considerada fundamental para la evolución del grupo: si “suficientemente buena” podrá ser lugar de contención por el futuro terapeuta. El grupo puede acabar siendo una “base segura” desde la cual empezar el propio viaje a las orígenes sin el miedo a perderse en ella y, al mismo tiempo, base segura donde volver con lo que se ha re-encuentrado y re-tomado de la propia historia.

Anteriormente hemos visto como la F.O. puede ser considerada lugar del *primer aprendizaje familiar*, mientras en este párrafo veremos como el grupo puede ser considerado lugar del *segundo aprendizaje familiar*. Efectivamente, es en este contexto donde aquel proceso de mirada a las orígenes encuentra lugar, donde se activa el proceso de re-encuentro con la F.O., donde se empieza un proceso de elaboración para volver a verla, a re-conocerla hasta un punto de mayor conciencia. En un segundo momento, gracias a la experiencia en grupo, el futuro terapeuta procede a integrar este nuevo modelo con el anterior, sin sustituirlo, a re-construirlo y tener un segundo aprendizaje familiar. También podemos considerar que la F.O. es el lugar de la primera construcción de nuestra identidad como individuos, mientras el grupo es el lugar de la primera construcción de la identidad profesional del alumno.

Estos procesos, siguiendo con el paralelismo entre la F.O. y el grupo, se desarrollan según los tres ejes relacionales que definen la estructura familiar:

- el de ser hermanos (eje 2º), generación a la que el alumno pertenece y que juega con los otros alumnos;
- el de ser pareja (eje 1º), imagen de los padres reales y internos, por la relación que juegan los supervisores entre ellos;
- el de ser padres/hijos (eje 3º), el grupo y cada alumno en relación con la pareja de supervisores, con cada uno de ellos y ellos como pareja.

El compartir con los compañeros, viajeros del mismo viaje, y con los docentes permite potenciar aquel proceso de transformación que antes ni podía ser pensado o dicho y que ahora se hace decible en un contexto seguro.

Onnis, Mari y Menenti (2010) se refieren al grupo como “coro”, sustento, amplificador donde es posible el juego de referencias, de búsqueda de sentidos, de enfoque de nuevas posibles interpretaciones y de re-escritura de la historia que cada alumno narra. Utilizan la metáfora de una orquesta ocupada a crear una nueva partitura, donde la presencia del director asegura que todos puedan poner su creatividad y su técnica armoniosamente juntas y al servicio de cada maestro y de sus instrumentos musicales, cada uno protagonista de un solo. Ni el director conoce la partitura que se tocará dado que depende de la creatividad de todos y de su capacidad de guiar el proceso. Es el trabajo en el grupo que permite que se propongan comentarios, resonancias, asociaciones que constituyen el terreno para una primera elaboración, vuelta a las orígenes, de la historia. La primera etapa del viaje en familia, con nuestros nuevos “hermanos” y “padres”.

Bertrando (2010) nos avisa del peligro que un excesivo foco sobre el grupo puede crear grupos maravillosos pero terapeutas individualmente escasos. Por esto advierte que hay que trabajar también a nivel individual, intentando que el dialogo interno al grupo ayude al alumno a desarrollar su dialogo interior. Este dialogo interior no viene visto como un monologo, sino como una manera de aprender a aceptar el discurso del otro.

Además, gracias al dialogo en grupo el terapeuta en formación mejora su capacidad de enfocar su relación con los clientes en el momento de la terapia.

Linares y Vega (2010), en el contexto de la formación personal de los alumnos, prenden en consideración la mochila que cada profesional lleva consigo para que cada uno la observe, analice cada parte, la compare, encuentre las diferencias y las utilice intercambiándolas con los otros alumnos, tolere el hecho de que lo pongan en discusión y su consecuente tensión. El grupo y cada miembro son un espejo que refleja y puede ser reflejado.

Uno de los principios básicos del Instituto Anthropos de Atenas es que, para que los alumnos aprendan a pensar y actuar a nivel sistémico, hay que utilizar una enseñanza experiencial, dentro de procesos de aprendizaje del grupo de tipo transformativo, donde el principio principal es la autonomía por medio y para la independencia. Además, para promover la diferenciación y el desarrollo personal es de total importancia que los alumnos comprendan el proceso de co-creación del grupo y la relativa conexión a la temática emergente. El trabajo en grupo da la posibilidad de trabajar sobre las experiencias interpersonales y las capacidades relacionales (Polychroni, Gournas y Dionyssi, 2010).

Central en el modelo de formación del Fogón Tribal, por el “Shinui Institute” de estudios sistémicos de Israel, es el concepto de *espacio seguro* (Ayal e Ivanir, 2010), de un espacio donde experimentar nuevos comportamientos, experiencias emocionales, de comparación y desafío no sólo es posible, sino estimulado como medio de aprendizaje y crecimiento. El grupo es visto como un lugar donde ser y aprender, cognitiva y emocionalmente. Es visto como una familia supletoria para identificarse y cambiar los comportamientos y modelos personales.

## **5. LAS HERRAMIENTAS PARA AFRONTAR EL VIAJE**

*No hay terapia que no sea también formación,  
no hay formación que no sea también terapia.*  
(Vasso Vassiliou, citado en Polychron et al, 2010, p. 218)

Este escrito se centra principalmente sobre el trabajo que el futuro terapeuta hace sobre su F.O., considerado como un trabajo sobre los vínculos entre la F.O. del futuro terapeuta y sus

intervenciones profesionales. Aunque, en una óptica más amplia, se considera parte de la formación personal, de aquel *saber ser*, todo el trabajo que el alumno hace sobre si mismo durante los años de formación. Todo el proceso formativo puede ser interpretado en términos de ciclo vital del alumno, orientado a adquirir una progresiva autonomía e individualización de su ser terapeuta (Onnis, Mari y Menenti, 2010). Y aunque la orientación predominante en las escuelas sistémicas no considera que la formación personal del terapeuta necesite de espacios separados a lo del training, una vez que se haya finalizado la formación en terapia sistémico – relacional, el terapeuta podrá seguir alimentando su auto-conocimiento fuera del contexto formativo, dando por hecho que, como la formación, es un proceso continuo.

Mastropaolo (2010) considera que formar no es enseñar técnicas, sino provocar un cambio en cada alumno, en su manera de pensar, de ser y de leer las situaciones. Con esta premisa el terapeuta viene definido como alguien que tiene un substrato cultural, una epistemología de referencia que le permite trabajar con la familia para que el proceso de cambio aparezca en ellos mismos y en sus intervenciones. Hay que priorizar, por ende, la manera de pensar, de ser, dejando que las técnicas aparezcan como consecuencia. Dicho de otra manera, hay que trabajar sobre los recursos personales, las capacidades y las singularidades de cada uno, teniendo en cuenta la cultura, el contexto, las orígenes y los estilos sociales.

En la formación sistémica, mayormente se utiliza la mayéutica socrática, o sea, el arte de hacer expresar al otro, mediante preguntas, su pensamiento, siguiendo un proceso lógico y ayudándolo a enriquecerlo mediante las preguntas mismas.

Por esta razón en las formaciones se suele adoptar una enseñanza donde se privilegia la participación activa de los alumnos, trabajando en grupos pequeños y poniendo atención a las experimentación directa de las técnicas, de la dinámica de grupo y del trabajo sobre el self. El objetivo es “aprender a pensar”.

A los alumnos en formación, que han empezado un viaje para ser psicoterapeutas y ayudar las familias, se les pide que se den cuenta de la complejidad y de las implicaciones emotivas de sus presupuestos. Dando por hecho que las expectativas autoterapéuticas son un ingrediente fundamental en la elección de esta profesión, la orientación familiar prospecta ulteriores instancias reparativas hacia su misma familia.

Andolfi defiende que el terapeuta familiar es muchas veces un mixto entre paciente y terapeuta designado, y es ésta una posición especial porque le permite utilizar su curiosidad, que no es sólo personal, sino difundida entre diferente planos generacionales: la curiosidad de entender la naturaleza de la salud y de la enfermedad (2003).

El grado de profundidad que cada alumno quiere alcanzar en su particular, aunque compartido, viaje en familia es decidido por él, en su interés como sujeto que emprende un recorrido de crecimiento personal y profesional (Cirillo, Selvini y Sorrentino, 2011b). En el grado de profundidad que sea elegido puede que tenga peso, también, la conciencia de que los compañeros de viaje llegarán a conocer su historia personal, se hará compartida y cada uno puede vivir de diferente manera el hecho de compartir asuntos personales. Al mismo tiempo Vannotti y Real del Sarte (2010) consideran que compartir, intercambiar con los demás el propio bagaje personal contribuye a la evolución del grupo y la experiencia del encuentro, del trabajo hecho juntos, no puede sino incrementar la dimensión del ser de las personas que la han vivido, y más que nada si se ha desarrollado en un clima de confianza y seguridad.

Linares y Vega (2010) subrayan como puede ser atrayente pero al mismo tiempo paralizante la propuesta que los docentes hacen a los alumnos de empezar un “viaje sobre ellos mismos”, poner en duda la visión de sí mismo y de los contextos relacionales que nos han creado e influido. Lo que atrae, da miedo.

A continuación serán presentadas una técnicas útiles para conectar el pasado con el presente, el personal con el profesional. Las mayoría provienen del enfoque humanístico, cognitivo y sistémico y la metodología es activa.

En las técnicas expuestas tiene un valor elevado el uso de la imagen y el utilizo del canal no verbal paralelamente, o por si solo, al verbal. Según Daniel Stern (citado en Bernart y

Dobrowolski, 2010), el conocer relacional implícito es no verbal, no simbólico, no narrado, no consciente, sino inconsciente, y influye en nuestras relaciones interpersonales. Siempre según Stern sólo es posible acceder al conocer relacional implícito mediante el canal no verbal y corpóreo. Así mismo, Bernart y Dobrowolski (2010) subrayan como el canal verbal está saturado y el no verbal es menos controlado y controlable. Observar la incongruencia entre el canal verbal y no verbal puede representar el punto de inicio para que el alumno empiece a construir su sensibilidad terapéutica. Entre los principales instrumentos que se basan en las imágenes utilizados en la formación hay: el genograma paisajístico, el fotográfico, las esculturas, el dibujo conjunto de la familia, los objetos metafóricos, los collages, las imágenes de arte y las películas.

## 5.1 Genograma

*Un pájaro canta mejor en su árbol genealógico.*

J. Cocteau

*El mapa no es el territorio pero un buen mapa ayuda a no perderse.*

Anónimo

*...este volver atrás permita al que lo experimenta ir adelante...*

(M. Bowen, 1979, p. 16)

Un instrumento que une todas las escuelas sistémicas y al mismo tiempo es utilizado por todos los terapeutas de esta orientación es el *genograma*, herramienta empleada en la clínica pero también en el contexto formativo. En este trabajo no pretendo dar una explicación exhaustiva sobre su uso en ambos contextos, sino sólo explorar su utilización en el ámbito formativo.

Para McGoldrick y Gerson (1987) el genograma:

es un formato para dibujar un árbol familiar que registra información, sobre los miembros de una familia y sus relaciones durante por lo menos tres generaciones. Los genogramas presentan la información en forma gráfica de manera que proporciona un rápido *gestalt* de complejas formas familiares y una rica fuente de hipótesis sobre cómo un problema individual puede estar relacionado con un contexto familiar y la evolución tanto del problema como del contexto a través del tiempo (p. 45).

Uno de los asuntos a la base de su empleo en el ciclo formativo es que: así como el terapeuta entiende los pacientes mediante las razones de su historia personal, así los docentes pueden guiar a los alumnos en tomar conciencia de su historia personal mediante el relato de sus vicisitudes familiares (Sorrentino, 1995).

El genograma utiliza más que nada los estímulos que derivan del enfoque de la narración. Sluzki (1992) afirma que nuestras narraciones constituyen nuestra realidad, acabando siendo ellas mismas realidad.

Es una herramienta apta en todas las escuelas de formación sistémica, aunque la modalidad de aplicación puede cambiar mucho. Onnis, Mari y Menenti (2010) consideran que el uso más útil y profundo de este instrumento se alcanza cuando se experimenta en el grupo de formación, donde la participación de cada uno permite que se comparta con una profunda intensidad emocional la historia de cada uno.

Estos tres autores retoman el pensamiento de White y Epsom según los cuales, cuando una persona puede contar una sola historia, sus posibilidades de proyección y articulación del futuro son reducidas y, por ende, subrayan como el cambiar la manera de contar el pasado puede tener un gran efecto transformativo y de cambio en el presente y en el futuro.

Sacks (1986) considera que cada uno de nosotros es una historia, una biografía; cada uno de nosotros es un cuento particular, construido de continuo, inconscientemente da nosotros, en

nosotros y a través de nosotros - por medio de nuestras percepciones, nuestros sentimientos, nuestros pensamientos y nuestras acciones.

La presentación del genograma en el grupo obliga a que se hagan cuentas con la diferencia entre la re-composición y la realidad emotiva de los dramas de la familia real; hace que afloren los nudos emotivos a la base de la historia y rende explícitos los aspectos inconscientes de una posición terapéutica que a menudo es ocupada en la propia familia.

El genograma puede ser visto como la llave de entrada privilegiada al estudio de la compleja realidad que son los mitos, los mandatos familiares, el “guión familiar” (Andolfi, 2003). Ésto puede ser entendido como el plan de vida que se ha estructurado a través de las generaciones, que cada miembro de la familia lleva internamente, dentro de sí. Aunque de aquel guión cada miembro sólo es un parte, un rol. Lo que cuenta es que se realice el guión, mientras los actores no son importantes. Quiero decir, utilizando la expresión de Jackson (citado en Pannone 2003, p. 35) de “migración del síntoma”, que a veces, si un actor ya no puede actuar su papel pero el papel en cuestión sigue siendo necesario en la familia, el guión familiar todavía lo considera necesario, puede ser reclutado otro miembro de la familia para actuarlo (chivo expiatorio).

Este guión puede ser visto como un campo mental que empuja el individuo a protagonizar el rol dado en el cual acaba identificándose. Un guión se manifiesta mediante unos hábitos cognitivos, emotivos y conductuales.

Linares (1996) define la identidad como “el espacio donde el individuo se reconoce a sí mismo y, como tal, es extraordinariamente resistente al cambio” (p. 27) y Pannone (2003) subraya como nuestra existencia, nuestras amistades, elección del trabajo o de la pareja se desarrollan buscando consolidar nuestras costumbres y confirmar nuestra identidad, la imagen que hemos ido construyendo a través de las generaciones con nuestras figuras significativas. Nuestro guión familiar y la imagen que tenemos de nosotros, los que definen nuestra identidad, hacen que aquél cambio que queremos aportar a nuestras vidas sea tan difícil, como si fuéramos prisioneros de nuestras costumbres.

Con la experiencia del genograma el alumno puede verse dentro y fuera de su guión familiar. Es como si al mismo tiempo pudiera ser actor y “voz fuera de campo” que relata una historia, su historia. Además la representación gráfica favorece la expresividad. Tiene la posibilidad de perderse en los mitos, en las emociones, en los recuerdos, etc. y, en algunos momentos, mirar su árbol genealógico desde fuera, con objetividad, dándose cuenta que el guión que está actuando es parte de una novela más amplia, escrito por diferentes manos y por diferentes generaciones. El alumno tiene la posibilidad de comprender el tipo de vínculo con su F.O., y es ésta una experiencia fundamental para el cambio y el aprendizaje por parte del alumno. Cada tipo de configuración familiar estimula determinadas emociones y da lugar al aprendizaje de específicos modelos interactivos y relacionales.

Gracias al genograma el alumno puede, con la ayuda del grupo, conectar entre ellos estos diferentes niveles y tener una visión global de sus vivencias interiores y sus peculiares modalidades de relacionarse en los diferentes contextos interpersonales.

Puede que durante el trabajo sobre el genograma nos demos cuenta que un determinado deseo no es nuestro, sino de nuestra madre; la manera de relacionarnos con nuestra pareja es el de nuestro padre, etc. Es como si trabajando con el genograma, pudiéramos darnos cuenta, quizás por primera vez, de detalles hasta ahora inconscientes.

Esta nueva conciencia puede permitirnos no ser simplemente actores, sino autores también de nuestra existencia. Éste es un punto fundamental de la formación de los futuros psicoterapeutas pero también en el contexto clínico. Ser conscientes de nuestro guión familiar y personal puede significar no vivirlo sólo como un hecho, sino asumir que es parte de nuestra determinada identidad, una base donde podemos empezar a construir nuestra indeterminada creatividad.

Para ir más allá de cada historia es necesario no luchar contra ella ni tener deudas pendientes (Boszormenyi-Nagy, 1988). En cambio hay que poder aceptar que es como es y ser agradecido: sólo de esta manera, desde el amor y el respeto hacia los que nos han precedido es posible

mirar más allá, desvincularse realmente de los apegos que nos paran y alimentar nuestra determinación y responsabilidad (Pannone, 2003).

Además, la posibilidad de tener una visión trigeracional, puede ayudar a que el futuro terapeuta se de cuenta de la transmisión intergeneracional del apego (Bowlby, 1995) y evidenciar su estilo de apego.

El compartir en grupo el propio genograma puede ser el primer paso para la confrontación con el problema de qué hacer con nuestra F.O., y para los decentes qué hacer con la F.O. del futuro terapeuta. Si el virus aparece en cuanto se toca la historia familiar, la formación consiste en aceptar este “germen”, como algo que nos acompañará durante toda la formación, confrontándonos con nuestras costumbres reparativas y con sus peligros y colusiones.

Andolfi (2003) ve como objetivo de la formación la identificación del alumno como persona y terapeuta, el hacerse responsable y la actitud de indulgencia hacia sí mismos y los demás. Otra tarea formativa es interrumpir la herencia: una progresiva toma de conciencia de nuestra realidad familiar y una reducción de las expectativas personales. Para poder encontrar un equilibrio entre nuevas conexiones posibles y no, aceptando las disonancias, asumiendo la responsabilidad de la separación desde los constructos utilizados anteriormente: hay que confrontar el mito familiar y personal con la realidad.

Bowen (1979) da particular importancia al genograma como instrumento para seguir las transmisiones de las características familiares desde una generación a la otra. Comprender el mecanismo, diferenciarse, deshacer los triángulos y cambiar los modelos no es sólo un objetivo terapéutico, sino también meta de todo individuo que desea conquistar la libertad y el conocimiento en un sistema abierto de relaciones. Además, el proceso de diferenciación está siempre abierto, en marcha. Para él la intención final no es separar, sino “destriangular” y pone el acento en la F.O. como estímulo principal para provocar un proceso de diferenciación del sí-mismo.

Además de lo hasta ahora expuesto, el genograma permite exteriorizar el estilo de personalidad, porque el protagonista, mediante el relato de su historia familiar y personal, tiene la oportunidad de descubrir más fácilmente: su manera de vincularse con el mundo exterior, cuál son los contextos interpersonales más importantes, cómo se ve y cómo lo ven los demás, etc. Es decir, que puede profundizar el estudio de sí mismo basándose sobre su estilo de personalidad. Para que sea lo más fácil posible los miembros del grupo y los docentes pueden hacer preguntas miradas para revelar las características propias de cada estilo de personalidad.

McGoldrivi y Gerson (1987) han individuado seis categorías que, consideradas como conjunto, ayudan en generar hipótesis sobre las pautas familiares. Estas categorías son:

1. Estructura familiar.
2. Adaptación al ciclo vital.
3. Repetición de pautas a través de las generaciones.
4. Sucesos de la vida y funcionamiento familiar.
5. Pautas vinculares y triángulos.
6. Equilibrio y desequilibrio familiar.

La primera, la estructura familiar, se subdivide en:

- La composición del hogar, donde puede que la familia nuclear sea intacta o haya una familia de un solo padre, donde uno de los cónyuges volvió a casarse, un hogar con tres generaciones o una familia que incluye miembros anexos. Según el tipo de composición se prestará más atención a posibles conflictos maritales, a dificultades en la crianza de los hijos por haber sólo un padre, o a alianzas y conflictos si hay tres generaciones.
- La constelación fraterna se refiere a la importancia del orden en que se nace, del sexo, de la diferencia de edad entre hermanos y otros factores que influyen en la constelación fraterna, como el “programa familiar para el niño”, las características del niño, etc.

La segunda se refiere a la adaptación al ciclo vital, categoría que implica la comprensión de

las transacciones del ciclo vital a las cuales se está adaptando la familia y la investigación de las posibles dificultades al manejarlas.

Tratar de descubrir la repetición de pautas a través de las generaciones es la tercera categoría. El reconocer estas pautas permite ayudar a las familias a evitar repetir conductas infelices en el presente y transmitir las en el futuro. Entre las pautas que se pueden repetir encontramos: las de funcionamiento, las vinculares (proximidad, distancia, conflicto, etc.) y las estructurales repetitivas.

La cuarta categoría comprende el entendimiento de los sucesos de la vida y del funcionamiento familiar. Ésto es posible gracias a la posibilidad de encontrar coincidencias en muchos sucesos de la vida a través del registro de fechas críticas en la historia familiar. Se puede estudiar el genograma buscando las tensiones y el impacto de hechos traumáticos, evaluando el impacto del cambio en la familia y su vulnerabilidad a cambios futuros. Cuando más experiencias críticas se dan alrededor de la misma época pueden indicar que no son simples coincidencias, sino que es posible descubrir tensiones en la historia familiar que las explican.

La quinta categoría son: las pautas vinculares y los triángulos. Las primeras han sido definidas como “fusionadas”, “hostiles”, “conflictivas”, “distantes”, etc., y permiten detectar relaciones intensas y formular hipótesis. Los triángulos son grupos de tres relaciones en los cuales el funcionamiento de cada par depende e influye en los otros dos. Su formación en las familias supone que dos personas necesitan una tercera relación al fin de disminuir dificultades en el par inicial. El genograma es muy útil al fin de inferir posibles triángulos sobre la base de un conocimiento parcial de las relaciones familiares. Los posibles triángulos son:

- triángulo padres/hijo;
- triángulos comunes en parejas: la suegra/o, el trabajo, la bebida, etc.;
- triángulos en familias divorciadas y vueltas a casar: el padre ausente, la madrastra, los familiares políticos, etc.;
- triángulos en familias con hijos adoptivos;
- triángulos multigeneracionales.

La última categoría es el equilibrio o desequilibrio familiar, que comprende un análisis de los datos que aparecen en el genograma en un nivel de abstracción más elevado y por lo tanto abarca los principios anteriores. Se mira el equilibrio/desequilibrio de la estructura familiar, de los roles y del nivel y estilo de funcionamiento.

Felice Pannone (2003) individua tres diferentes estilos de relatar el genograma:

- tipo cognitivo, o sea, basado en detalles, que tiene mucho cuidado en la explicación, que sigue un esquema y es bastante frío y poco emotivo;
- tipo emotivo, caracterizado por un relato lleno de matices y colores, basado en los sentimientos y con un fondo de nostalgia;
- tipo motorio-istintuale, basado en un relato rápido, donde más que nada hay sensaciones y el énfasis es puesta en el actuar.

Sorrentino (2008) prende en consideración diferentes aspectos en el dibujo del genograma, aunque siempre es necesario tener una visión global.

- El tiempo de ejecución. Unos alumnos pueden enseñar sus tratos característicos de impulsividad o más bien de incertidumbre o meticulosidad, dedicando un tiempo más o menos largo a la elaboración gráfica del genograma.
- El uso del espacio gráfico. Debido al contexto donde se dibuja el genograma, el de autoconocimiento, el folio adquiere un valor y una resonancia interior que va más allá del simple ejercicio gráfico y tiene un gran valor simbólico. Puede activar modalidades profundas de expresión del sí que muestran el funcionamiento individual en referencia tanto a las conductas extrovertidas de los impulsos y del deseo como a las modalidades

defensivas de la ansiedad y control. Aspectos importantes que hay que observar son: la grandeza de los símbolos, el intervalo entre las generaciones en el plano vertical o intrageneracional en el plano horizontal, la dimensión y la colocación en el espacio de las ramas paternas y maternas y de la familia nuclear, la colocación de sujeto en el espacio de la hoja, etc.

- El trazo gráfico y los símbolos. El trazo es un aspecto donde el sujeto pone poca atención consciente. Por ende, es posible notar una presión regular o, cuando hay una perturbación, una presión irregular, demasiado leve o marcada. Pero el trazado va relacionado a la Gestalt del dibujo, siendo así más significativo.
- La gráfica de los trazados relacionales. En cada genograma se pide señalar las relaciones entre los miembros de la familia: trazo doble para los vínculos positivos o, por ejemplo, una línea de puntos para las relaciones poco cercanas. La complejidad gráfica que deriva de estos datos pone en relieve las capacidades de elaboración y representación del sujeto, influyendo significativamente la percepción de la imagen global del genograma. Merita interés, además, ver cuales son las relaciones señaladas mayormente y desde cuales sujetos se reparten.

## 5.2 Genograma paisajístico

Pluymaekers y Néve-Hanquet (2010) consideran que el futuro terapeuta tiene que formarse a actuar y reaccionar de forma inmediata, considerando la no previsibilidad de la relación humana, y ven en el contexto formativo el lugar donde poder desarrollar esta capacidad, siendo un lugar donde se invitan los alumnos a actuar sus elecciones y a modelar, en el espacio, sus representaciones: sea sobre su F.O., sus recuerdos personales o momentos de sesiones terapéuticas con familias. Por todo ésto consideran el genograma paisajístico instrumento privilegiado para trabajar sobre las resonancias entre los componentes del grupo, sobre los vínculos entre las familias de origen y las intervenciones profesionales.

Los autores opinan (2010) que el formado más adecuado para desarrollar el trabajo sobre el genograma paisajístico en el contexto formativo es el de retiro por un periodo mínimo de dos días.

Durante la puesta en acto se invitan los alumnos a dejar que la creatividad fluya, a representar gráficamente lo que quieren decir sobre la historia de su familia, a describirse y describir su familia sobre un gran folio de papel. Se le pregunta: ¿qué queréis compartir hoy de vosotros mismo y de vuestra familia?, dejando la máxima libertad de expresión y considerando que la representación gráfica favorece la espontaneidad.

Se les deja un tiempo, aproximadamente veinte minutos, para que cada uno represente lo que surja en el momento, produciendo su fresco personal. Habrá quien utilice un texto escrito, unos subrayados, recortes de revistas, flechas, etc. Son los alumnos mismos a elegir. Emerge así un conjunto que forma una especie de paisaje de la historia familiar. Con lo que se produce, cada uno expresa algo de sus vivencias personales y ésto aporta un material muy variado donde se puede elegir subrayar las singularidades de cada uno o acentuar las similitudes y elaborar unas construcciones recíprocas. Pluymaekers y Néve-Hanquet (2010) subrayan como elementos fundamentales para favorecer la protección terapéutica necesaria en estos tipos de trabajos personales: el clima favorable que se crea durante el retiro, la presencia de una pareja de terapeutas que favorece la expresión personal y la estructura y organización del grupo.

Durante la presentación del “paisaje” puede que algunas resonancias aparezcan de inmediato y la escucha de las palabras utilizadas por el alumno permite descubrir las costumbres, los mitos y secretos familiares, los “no-dichos”, etc. Es como si el genograma paisajístico indicara las pistas a seguir.

Los autores de esta técnica la describen como una herramienta que permite a las personas localizar, en el presente, la historia de su F.O., privilegiando la parte emocional y metafórica más que la genealógica. Es confrontarse en el plano emotivo y metafórico con la propia historia, dentro de la historia familiar.



Si lo comparamos con el genograma tradicional podemos ver que el espacio dejado a la libertad es mayor, las personas no se “pierden” en los detalles, en la fechas de nacimiento o boda. Son las mismas personas que lo utilizan, en este caso los futuros terapeutas, a decidir las fronteras de su sistema familiar, que no necesariamente es trigeneracional. El grupo puede, o debe, interrogarse sobre el porqué de esta elección, sobre su valor, pero respetándola. A menudo la elección de las fronteras, de las ausencias nos dan pistas para llegar a entender aquellos mitos, mandatos y secretos.

Los autores resumen los objetivos generales del genograma paisajístico de esta manera:

- releer la historia familiar desde una nueva perspectiva;
- aclarar las reconstrucciones que desarrollamos sobre nuestra historia;
- favorecer que el contexto creado abra nuevas posibilidades de re-lecturas y re-definiciones relacionales.

En un segundo momento, si el alumno quiere alcanzar un mayor grado de profundidad, se puede decidir actuar un juego psicodramático, representando temáticas emergidas en el genograma paisajístico, después de haber esbozado una primera hipótesis sobre la problemática que posiblemente está debajo.

El trabajo en grupo puede acabar con una prescripción por parte del supervisor y/o aprovechando lo que se ha vivido en el juego a nivel personal para llevarlo a la dimensión profesional.

Los autores lo consideran un contexto privilegiado para que surja el cambio, permitiendo poner el sistema fuera de su equilibrio y configurándose como el espacio – tiempo donde puede manifestarse un elemento inesperado. Este mismo elemento puede ser amplificado por las resonancias propias del supervisor y de los otros alumnos/as, permitiendo que este contexto sea espacio de redefinición donde las personas implicadas en el proceso reconstruyen su historia y renacen en ella.

Aunque no sea tema central de este trabajo, es posible utilizar esta herramienta también en el contexto de la supervisión, pidiendo al terapeuta que presenta una familia de identificarse con uno de los miembros y, a partir de esta nueva posición, crear un genograma paisajístico de “su” familia. De esta manera el terapeuta supervisado acaba siendo, durante un tiempo definido, miembro de la familia a su cargo y esto puede permitir una mayor flexibilidad hacia las resonancias con respecto a los pacientes.

### **5.3 Genograma fotográfico**

La elección del genograma fotográfico muy a menudo se debe a que éste tipo de genograma permite trabajar teniendo en cuenta dos puntos de atención: el sistema y la vivencia emocional que evoca la imagen. Observar una o más fotos permite abrir un proceso que junta el presente, los recuerdos y fantasías para dar forma a las intenciones del observador. Podemos decir que la narración tienen la fuerza para revelar al individuo aspectos de su existencia que hasta aquel momento se quedaban sin palabras para expresarlos.

El genograma “clásico”, el paisajístico o el fotográfico tienen en común la consciencia de la importancia del contexto de proveniencia, pero, mientras el primero puede que de más importancia a la recogida de información, de los eventos significativos para ir haciendo hipótesis sobre los mitos, los roles, el “guión familiar”, etc., los otros dos tienen más en consideración el marco metafórico, dando espacio a la imaginación y facilitando la búsqueda de sentidos. Las fotos pueden generar fuertes estímulos emocionales que llevan a narraciones útiles para encontrar sentidos e integrar Gestalt inconclusas, con particular atención a las dinámicas afectivas familiares.

La foto no sólo puede evocar imágenes visuales con un grado de connotación afectiva, sino despertar el gusto, el olfato, hacer escuchar sonidos y evocar sensaciones epidérmicas.

La elección de cuales fotografías elegir ya por si solo es un primer nivel narrativo, después su disposición en el espacio, la lectura que se le da, la devolución del grupo, etc.

En el genograma fotográfico no existe una estructura ideal o un esquema predeterminado para organizar el trabajo, sino es la experiencia emocionalmente connotada y evocada que dirige el recorrido, desde el momento de elección de las fotos que se desean llevar.

Por otro lado, muchas veces lo que supone importancia no es tanto, o no sólo, el traer fotografías, como todo el trabajo que supone recuperarlas, la elección de algunas, la eliminación de otras, los encuentros con los familiares para ir recogiéndolas, etc.

## 5.4 Escultura

*Ver una relación  
puede impactar mucho más que escuchar su descripción,  
un momento para facilitar la evocación de los sentimientos.*<sup>7</sup>  
(C. Bogliolo, 2012, p. 55)

Entre las técnicas llamadas *activas* o *no verbales* encontramos la escultura, definida por Población y López (1991) como: “expresión plástica simbólica de la estructura vincular de un sistema, mediante la instrumentalización de los cuerpos de los elementos de dicho sistema” (p.3). Bogliolo (2012) subraya la posibilidad, y a veces la exigencia, de “contar nuestra familia” (o grupo de formación) utilizando una modalidad representativo – figurativa que brinda al futuro terapeuta una ocasión para describir las relaciones pero también la posibilidad de un viaje temporal que puede ser instrumento de confrontación y consciencia narrativa. La representación espacial es una experiencia que deja espacio a la creatividad, a la fantasía y a la inventiva.

Centrándonos sobre el contexto formativo veremos como la escultura viene propuesta no como una modalidad para resolver un problema o síntoma, sino como un elemento más en el recorrido formativo.

Satir (1995) consideraba una ventaja de la escultura el hecho de que, siendo una demostración conductual, resulta ser mucho más exacta que la descripción verbal de las comunicaciones familiares. Con esta técnica es posible dar vida real al sistema familiar volviendo explícitos los patrones que ya son conocidos de manera implícita.

En el contexto formativo se puede utilizar con dos sujetos diferentes: la F.O. del alumno y el grupo mismo, compañeros de viaje y “segunda familia”. Bogliolo (2012) comenta que cuanto más el futuro terapeuta es capaz de comunicar a los demás sus vivencias personales, tanto más será capaz de interactuar con las familias en la terapia y mirarlas desde una posición libre de estereotipos.

El mismo autor, citando Maturana y Varela, ve en la representación espacial la posibilidad que el ambiente deje de ser un lugar denso de informaciones, para acabar siendo lugar de encuentro, de posibilidades y oportunidades diferentes y para experimentar.

Entrando en la práctica de la técnica de la escultura, independientemente del sujeto: familia, pareja, grupo, etc., que se quiere representar, se le pide a los integrantes del grupo que esculpan sus relaciones con los demás, utilizando ademanes e imágenes corporales sumados a los componentes de distancia y cercanía, que demuestran los patrones de comunicación y relación. En ocasiones cada miembro debe esculpir su propia imagen, lo que da a los demás la oportunidad de entender que pueden crear diferentes imágenes dentro del sistema familiar (Satir, 1995).

Al final de la representación se pide a los actores de expresar lo que han vivido y sus emociones, permitiendo de esta manera el uso del lenguaje, al fin de hacer la experiencia más real, expresando los sentimientos y los pensamientos y elaborándolos por parte del alumno. De esta manera, además, todo lo vivido y expresado por los actores tendrá valor por el alumno pero será también una experiencia emocional de la que todo el grupo podrá beneficiarse.

<sup>7</sup> Traducción de la autora

En el caso que los alumnos experimenten dificultades serán los docentes a guiarlos para que puedan superarlas, fomentando la posibilidad que el recorrido formativo sea una co-construcción de nuevas realidades.

Por lo que se refiere a esta técnica en ámbito formativo hay dos esculturas que asumen especial importancia: la escultura del grupo y la de la F.O. del alumno.

En referencia a la primera, anteriormente se ha subrayado la importancia que sea una *base segura* para que el alumno pueda empezar su “viaje en familia”, lugar para ser y para aprender, cognitiva y emocionalmente. Así que la escultura puede tener como sujeto el mismo grupo, incluyendo o no los docentes.

Hay diferentes maneras para plasmar la imagen. Por ejemplo, pedir a cada miembro que busque su posición en el espacio en relación a los demás, o pedir a un alumno en concreto que esculpa su escultura del grupo, dando forma a una imagen que representa su visión particular, donde los actores tiene que intentar entrar sin hacer comentarios o influir con la mirada o la posición del cuerpo cuando se procede a posicionarlos en el espacio.

En un segundo momento se puede preguntar a cada uno cómo se ha sentido en esta posición, si la escultura de su compañero es parecida a la que haría él, en que es diferente, etc.

La escultura puede mostrar, de una manera plástica y inmediata, la red de relaciones presentes, la distancia o cercanía de los miembros, la presencia de subgrupos, de un líder, etc. Además, se pueden evidenciar problemáticas interactivas, el grado de madurez y de diferenciación del grupo mismo entendido como sistema. Y, por otro lado, puede representar un momento de conocimiento recíproco, que favorece la creación de una atmósfera compartida y un clima de colaboración. Según Bogliolo (2012), se favorece el pasaje de sistema agregación a sistema grupo.

Se considera importante que cada miembro tenga la oportunidad de modelar su escultura, para que todos puedan expresar sus emociones y se pueda evaluar la posible redundancia de algunos comportamientos (Bogliolo 2012). Puede que las esculturas sean similares entre ellas o que la interpretación de las relaciones sea diferente. Es posible que un grupo con dificultades internas dará vida a esculturas muy parecidas entre ellas, mientras que un grupo sin grandes problemas creará esculturas más diferentes entre ellas, representando momentos variados.

Por lo que refiere a la escultura de la F.O. del terapeuta en formación, Andolfi (citado en Bogliolo, 2012) se centra en la representación histórica de la escultura de la familia, el presente y el futuro. Esta técnica permite, mediante las imágenes y las metáforas, la expresión del no-dicho, de los mitos familiares.

Se pide a cada alumno de esculpir su F.O., con la ayuda de los compañeros, facilitando la comprensión de los tipos de relación presentes en la familia, y hasta el presente, posiblemente negados.

Una vez más no hay que olvidar la importancia del grupo porque en la representación de la F.O. a “jugar” los papeles de madre, padre, hermana, etc. serán los otros miembros y puede que la relación entre el escultor y ellos encuentre una representación plástica, aunque enmascarada por la escultura familiar.

De Santis (citado en Bogliolo 2012) divide el proceso en cinco fases:

1. Introducción. Presentación del genograma.
2. Ejecución. El alumno que va a esculpir su F.O. elige entre sus compañeros los que personificarán los miembros de su familia, incluido el mismo, y les facilita instrucciones sobre la posición, mirada, etc. No se rende explícito el porqué de la elección de un compañero u otro. Se presta mucha atención a los detalles, como la expresión de la cara, la distancia o cercanía de cada miembro, etc.
3. Observación (flash). Durante un minuto la escultura se queda inmóvil, en silencio.
4. Interpretación. Primero los actores y después los observadores, expresan las emociones vividas, las fantasías y vivencias experimentadoras, junto con el “discurso interior”, y dan su interpretación de la experiencia.
5. Discusión. El escultor comenta su “obra” y hay la discusión general.

También es posible pedir al autor de insertarse en la escultura, posicionándose en el lugar del compañero que lo estaba personificando. De esta manera no sólo tendrá una visión desde fuera, una foto de su familia, sino hará parte de su misma escultura y podrá, de esta manera, sentirla y vivirla.

Esta experiencia, unida al trabajo más amplio sobre la F.O., permite al alumno desarrollar la capacidad de auto-observarse, desde posiciones diferentes.

### **5.5 Escudo de la familia de origen**

El escudo familiar es otra técnica que se inserta entre las herramientas para el manejo de la resonancia del terapeuta en su trabajo con familias. En su formulación emplea los elementos que configuran la cultura familiar.

Pérez, Molero y Aguilar (2008) definen la cultura como “un conjunto coherente de valores, creencias y normas que, a menudo de modo inconsciente, son compartidos e interiorizados como principios – guía de conducta personal por los miembros de la familia” (p. 267). Para poder entender las dinámicas familiares la cultura y el sistema de cogniciones/valores familiares juegan un papel importante dado que pueden influir en la manera en la que los individuos atienden, procesan y elaboran la información de su entorno. Además modulan la percepción, la actitud y los comportamientos que los sujetos tienen de los hechos.

Ceberio (2004) centra su atención en los mitos, lemas, valores, etc. que contribuyen a que el sistema familiar se amalgame a pesar de las diferencias de cada uno de los miembros. No siempre son explícitos y puede que haya disidencias o incumplimientos, pero son mensajes que dejan su huella en cada miembro de la familia. Se subraya además la tendencia a repetirlos en futuras y nuevas interacciones, como la creación de una pareja o de una nueva familia.

El concepto de mito en terapia familiar es considerado como un sinónimo de creencia errónea o falacia que preserva una realidad distorsionada de la familia. Ferreira define los mitos como:

una serie de creencias bien integradas, compartidas por los miembros de la familia, que tratan de cada uno de ellos y sus respectivas posiciones en la vida familiar. Estas creencias no son puestas en tela de juicio por los miembros de la familia a pesar de las distorsiones de la realidad que puedan claramente implicar (citado en Witztum y Voogt, 1992, p. 1).

Ceberio (2004) ve en esta herramienta una posibilidad de explorar esas transmisiones, explicitar algo a menudo implícito, de una forma gráfica. Se pueden utilizar palabras o imágenes que representan lo que se quiere expresar. De una manera que, observándolo, se pueda tener una visión sintética de la F.O.

El futuro terapeuta absorto en esta práctica puede encontrar dificultades en discriminar mitos o creencias familiares y por esta razón se suele aconsejar de centrarse en las situaciones de cambios significativos que ha vivido la familia, donde más fácilmente se pueden individuar.

También en este caso es posible no sólo dibujar el escudo de la F.O., sino también el del grupo.

### **5.6 Encuentro con la familia de origen.**

*Regresar para poder permanecer fuera.*  
(M. Bowen, 1979, p. 15)

Hasta ahora hemos hablado de un encuentro con la F.O. “virtual”, donde padres, abuelos/as, tíos/as y hermanos/as han sido dibujados en un papel con forma de círculo o cuadrado, esculpidos por mano de un escultor novato o reflejados en la mirada de un compañero/a.

En este párrafo, en esta etapa de este largo *viaje en familia*, se encuentran las dos familias del futuro terapeuta: la de origen, lugar del primer aprendizaje familiar, y la formativa, lugar del segundo aprendizaje familiar.

La posibilidad de llamar a sesión familiares significativos en la práctica clínica es algo bastante reciente y en el contexto formativo, en opinión de quien escribe, todavía novedoso y

poco experimentado.

Como todas las técnicas que hemos considerado hasta hora ésta también tiene su fundamentos en la clínica. Por ejemplo Canevaro (2005) cree que el trabajo terapéutico con la F.O. es un recurso inestimable para mejorar la calidad del proceso psicoterapéutico individual, para ayudar a definir la relación en las terapias de pareja o para desbloquear el impasse terapéutico en el tratamiento de la F.N., considerando que, en función del encuentro con la F.O., pueden tener lugar cambios en los tres niveles sistémicos: individual, conyugal/parental y el de la F.O.

Napier y Whitaker (1982) escribían en referencia a la posibilidad de invitar a los familiares a una sesión: “Pídeles que vengan a ayudarnos a ayudarlo. No queremos convertirlos en pacientes nuestros, sino que precisamos su ayuda” (p. 262). Aunque reconocen que la invitación a participar en unas sesiones no es como pacientes, sino como personas de consulta, es muy probable que las entrevistas activen conflictos soterrados en ellos durante mucho tiempo. Puede que emerjan los espectros familiares, los secretos y que suba la tensión.

Framo (1996) considera que las sesiones con la F.O. no se pueden denominar terapia, ya que los padres y hermanos no han solicitado la ayuda terapéutica, sino “conferencias familiares” o “consultas familiares”. Además, cuando hay mitos o secretos familiares decidir si revelarlos no es una decisión del terapeuta, sino de la familia o del consultante.

Ve como objetivos de estas sesiones con la F.O. la individuación dentro del sistema familiar, la mejor comunicación y flexibilidad en las interacciones de los miembros, etc.

Al mismo tiempo se subrayan algunas contraindicaciones a la terapia con la F.O., como la tendencia a la quiebra irreversible en la familia o el predominio de una motivación destructiva en el grupo familiar, y más que nada, la fuerte evidencia de que la motivación principal del consultante es aniquilar a los padres o hacerles pagar alguna supuesta deuda.

El autor enumera los motivos por los cuales los adultos temen las sesiones con su F.O., entre los cuales hay: temor que el proceso destruya a los padres, que la familia se disgregue como consecuencia de las revelaciones de la sesión, que se saquen a relucir antiguos secretos, miedo a comprobar que sus padres no lo aman, etc.

Y también los posibles logros, como: comprensión mutua, aceptación y solución de conflictos, aclarar y corregir malentendidos, mejora o desaparición de los síntomas psicológicos de algunos miembros, etc.

Considerando el tema de este trabajo, la vuelta a los orígenes de los futuros terapeutas, Canevaro (2005) subraya como la implicación de familiares significativos puede ser un apoyo para los terapeutas en formación, por un lado para clarificar su elección profesional y, por el otro, para facilitar la integración entre su self personal y el self profesional, durante los años de formación sistémico-relacional.

Antes de adentrarnos en los detalles de este encuentro, no se puede, en mi opinión, no citar Bowen, pionero de este viaje en familia, no sólo como terapeuta o supervisor, sino como individuo, como persona que ha querido experimentar la vuelta a casa sobre sí mismo, vivirla antes que escribir sobre ella.

La posibilidad de citar la F.O. de los alumnos permite intentar comprender la historia que ha sido narrada con la ayuda de las técnicas arriba mencionadas, no sólo en un plano intrapsíquico, sino también relacional.

En el encuentro propuesto por Cirillo, Selvini y Sorrentino (2011b) se presta mucha atención a la convocación de la F.O., hecha mediante una carta<sup>8</sup> que los conductores del encuentro envían a los familiares del alumno. Consideran que la carta es tranquilizante tanto por el alumno, que viene ayudado a invitar su familia atribuyendo la responsabilidad a los supervisores, como por los familiares. Además, puede ser ocasión para contar a los familiares el trabajo que el alumno está haciendo sobre sí mismo. Finalmente, la carta autoriza la elección del alumno a invitar un familiar y excluir otro debido a su recorrido formativo, donde el alumno se confronta sobre temáticas específicas: el invito o la exclusión no representan, por

---

<sup>8</sup> Ver anexo 1

ende, sólo una elección afectiva o un rechazo, sino una demanda puntual de ser ayudados a arrojar luz sobre características especiales de uno mismo.

Durante el encuentro preparatorio se recogen las expectativas del alumno; es el momento para el alumno de pensar en las preguntas que querrá poner a su F.O. Esta lista de preguntas facilitará también la elección de qué familiares invitar.

El alumno empieza a reflexionar sobre sí mismo y su F.O. probablemente desde el momento que se le propone este encuentro, mucho antes de la entrada de su familia por la puerta de la Escuela. Es éste un momento importante para reflexionar sobre sí mismo, sobre su posición en la F.O. Además, le ayudará en su profesión, cuando tendrá que pedir a un paciente llevar un familiar a la sesión.

Los autores subrayan como el grupo es contenedor indispensable durante todas las fases del encuentro. Por ejemplo, el alumno puede dudar si invitar aquel familiar fuertemente problemático y será el grupo a sostenerlo en su elección.

Si las dudas del alumno sobre quiénes invitar o si será demasiado duro para aquel familiar participar al encuentro u otros posibles interrogantes no encuentran respuesta inmediata pueden ser compartidos con el supervisor en una o más entrevistas.

Los conductores tendrán que facilitar un encuentro donde el testimonio de los familiares no se quede en un nivel superficial y al mismo tiempo parar cualquier posibilidad de una crítica destructiva, ya sea de uno de los padres al hijo/a, o del hijo/a hacia el padre/madre. Si se consigue estimular la participación pero, al mismo tiempo, parar cualquier ademán de ataque la experiencia suele ser extremadamente satisfactoria.

Cirillo, Selvini y Sorrentino (2011b) subrayan que es muy importante no olvidar, y que los alumnos tampoco olviden, que este tipo de experiencia se sitúa dentro de un contexto formativo y, por ende, no se le puede atribuir un objetivo terapéutico o de curación de las dinámicas familiares. Manteniendo el paralelismo con la actividad clínica, la convocación de familiares significativos tiene una finalidad informativa para el sujeto, siendo un “hecho” que produce otros “hechos”. De aquí que, por ejemplo, el negarse de un familiar a la invitación puede ser extremadamente significativo para el alumno e inducir un cambio en la percepción de sí y de su posición en la familia.

Sobre si es más productivo que sea un experto en estos tipos de encuentros a llevarlos o los supervisores de los alumnos, que aunque conozcan menos como se gestiona el encuentro si conocen más la historia y el genograma de los futuros terapeutas, los autores se declaran a favor de esta segunda opción, considerando que este aspecto puede facilitar el encuentro.

Cardinali e Guidi (2013) relatan la experiencia del Istituto di Terapia Familiare di Ancona, escuela donde el encuentro con la F.O. es dividido en tres tiempos: el primero y el último sólo entre los miembros del grupo y los docentes y el del medio con la F.O., de la duración de una hora y media.

El primer tiempo es dedicado a que el alumno reflexione y comparta con los demás dos preguntas: qué aspecto especial quiere que emerja de todas maneras durante el encuentro y si hay un tema que no quiere que se explore. Hay alumnos que dejan más libertad de acción a los docentes y otros que prefieren “controlar” más el encuentro, quizás porque preocupados por uno de los familiares.

El segundo tiempo puede ser dividido en tres momentos:

- Presentación de la familia al grupo que sucesivamente seguirá el encuentro detrás del espejo unidireccional.
- El encuentro con la familia. Los autores subrayan la importancia que tiene respetar los “espacios generacionales” y por esto se presta importancia a la escucha de la pareja padres/cónyuges, a la relación entre hermanos/as y a las relaciones presentes y pasadas entre padres y hijos/as. Se cuida que el alumno pueda tener un tiempo para decir y escuchar de cada uno aquellas palabras que en este momento de su vida necesita. Si emergieran áreas críticas durante el encuentro, los docentes actuarán respetando el equilibrio que al día de hoy caracteriza la familia y que le ha permitido y le permite

vivir su “normalidad”.

- Grupo y familia se vuelven a encontrar para intercambiar observaciones y despedirse. Casi siempre las observaciones de los compañeros se refieren a las resonancias que los han acompañado detrás del espejo respecto a su familia. Además se suelen subrayar los aspectos, casi siempre positivos, que caracterizan las relaciones dentro de la familia.

El tercer tiempo es dedicado a reflexionar sobre la experiencia vivida y cada uno restituye a su compañero/a las observaciones, emociones consideraciones que cree puedan ser compartidas en aquel momento. Finalmente, es el alumno que intenta compartir sus emociones.

Cardinali y Guidi (2013) subrayan como, si hay alguna resistencia a que se desarrolle el encuentro, suele ser voz del alumno más que de su familiares. Consideran que la problemática del alumno por traer su familia a este encuentro es debido a una imagen de la propia familia como “no normal”. Pero los autores consideran que hay que trabajar con las F.O. de los alumnos considerando que la familia que se encuentra es una familia normal, en el sentido de que es una familia que no viene a una sesión de terapia y por esto no sería éticamente correcto activar movimientos que puedan molestar el equilibrio alcanzado por la familia. Los docentes tendrán una mirada que va más allá de las apariencias, capaz de notar el sufrimiento pero respetando la imagen que la familia ha construido de sí misma, dado que sus miembros no están pidiendo ayuda o un cambio.

### **5.7 Ejercicios sistémicos para aprender a practicar la “danza epistémica”.**

Philippe Caillé, en su artículo “Recorridos de cambio para el sistémico en formación” (Caillé, 2002), presenta unos ejercicios sistémicos para que sean utilizados en la formación de los terapeutas con el fin de reflexionar sobre los tres estrados internos de lo que llama “la cebolla cognitiva”: el individuo, la pareja y la familia.

Caillé utiliza la metáfora della cebolla de la cognición para mostrar como, a un lado, hay los diferentes estrados de absolutos cognitivos desde la perspectiva del individuo (desde fuera hacia dentro: sexo, cultura, profesión, entorno, familia, pareja, yo) y, al otro, el numero de individuos que participan en la co-creación de cada estrado de absoluto cognitivo. La cebolla cognitiva es la “aprehensión sincrónica, aquí y ahora, de todos los niveles de relatos estructuradores que deben coexistir en el cerebro de un individuo para que éste se sienta partícipe del mundo (niveles del yo, de la pareja, de la familia, del entorno, etc)” (p. 5).

Los tres ejercicios que considera “primordiales” son:

- Reflexión sobre uno mismo,
- Imaginar una relación de pareja,
- El genograma interactivo: virtudes y defectos.

Estos ejercicios tiene el objetivo de ayudar a los terapeutas en formación a aprender y experimentar aquella “danza epistémica”, en la que, como hemos dicho al principio de este trabajo, tanto pacientes como terapeutas tienen que revisar la construcción del mundo que creen cierta.

En todos los ejercicios se trabaja en grupos de cinco personas: A, B, C, D, E, donde A ocupa un lugar central y por esta razón todos los componentes del grupo deben tener la oportunidad de asumir este rol.

#### *Reflexión sobre uno mismo.*

1. A cuenta una historia concreta y significativa de su vida antes de los 12 años durante 10 minutos, sin ser interrumpido.
2. Con la misma modalidad A cuenta una historia de su vida como terapeuta.
3. De espalda al resto del grupo A escucha B, C, D, E que comentan la relación entre estas dos historias, de que modo pueden entenderse como un todo. Mientras D anota el desarrollo de la discusión.

4. Sólo B y C se separan del resto del grupo y reflexionan sobre sus impresiones y cerca de las expectativas que A ha experimentado como terapeuta. Partiendo de este intercambio elaboran un ejercicio simbólico que A puede ir practicando hasta el próximo encuentro. El ejercicio será elegido pensando que puede aportar a A una experiencia interesante con respecto a su repertorio terapéutico y su comprensión profesional. El ejercicio no debe ser peligroso y no debe costar nada.
5. Se presenta a A el ejercicio, sin explicar el porqué.
6. Discusión entre todos sobre el desarrollo del ejercicio.
7. Si A quiere, durante el siguiente encuentro informará al grupo del funcionamiento del ejercicio y de los resultados que ha obtenido.

#### *Imaginar una relación de pareja.*

1. A cuenta sin interrupciones la historia de pareja de sus padres, teniendo total libertad en la elección de que incluir o excluir.
2. Con la misma modalidad A cuenta una historia sobre su relación con una pareja como terapeuta.
3. De espaldas al resto del grupo A escucha B, C, D, E que comentan la relación entre estas dos historias, de que modo pueden entenderse como un todo. Mientras D anota el desarrollo de la discusión.
4. Sólo B y C se separan del resto del grupo y reflexionan sobre la relación entre como ha vivido A la relación de pareja de sus padres y lo que ha experimentado en su trabajo con parejas. Partiendo de este intercambio elaboran un ejercicio simbólico que A puede ir practicando hasta el próximo encuentro, con el objetivo de proporcionar a A experiencias susceptibles de aumentar sus posibilidades de intervención cuando trabaje con parejas y desarrollar su comprensión a nivel personal. El ejercicio no debe sobrepasar unos minutos de ejecución, no debe ser peligroso y no debe costar nada.
5. Se presenta a A el ejercicio, sin explicar el porqué.
6. Discusión entre todos sobre el desarrollo del ejercicio.

Si A quiere, durante el siguiente encuentro informará al grupo del funcionamiento del ejercicio y de los resultados que ha obtenido.

#### *El genograma interactivo: virtudes y defectos.*

1. A presenta su genograma sin interrupciones, limitándose a los ascendientes y los colaterales y centrándose en qué han hecho los miembros de la familia unos por los otros, qué han dado y qué han recibido. De esta manera se centra en las virtudes y defectos de cada uno.
2. Con la misma modalidad A cuenta una historia sobre su relación con una familia como terapeuta.
3. De espaldas al resto del grupo escucha B, C, D, E que comentan la relación entre estas dos historias, de que modo pueden entenderse como un todo. Además tratan de descubrir qué se entiende por virtudes y defectos. Mientras D anota el desarrollo de la discusión.
4. Sólo B y C se separan del resto del grupo y reflexionan sobre la relación entre lo que A ha considerado virtudes y defectos de su familia y su relación con las expectativas conectadas a su situación de terapeuta. Partiendo de este intercambio elaboran un ejercicio simbólico que A puede ir practicando hasta el próximo encuentro, con el objetivo de proporcionar a A experiencias susceptibles de aumentar sus posibilidades de intervención y desarrollar su comprensión a nivel personal. El ejercicio no debe sobrepasar unos minutos de ejecución, no debe ser peligroso y no debe costar nada.
5. Se presenta a A el ejercicio, sin explicar el porqué.
6. Discusión entre todos sobre el desarrollo del ejercicio.



Si A quiere, durante el siguiente encuentro informará al grupo del funcionamiento del ejercicio y de los resultados que ha obtenido.

Durante los ejercicios es muy importante la figura del supervisor como factor que aporta seguridad y para aconsejar a B y C acerca de la formulación de los ejercicios simbólicos.

## **6. DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE LA EXPERIENCIA ITALIANA Y LA ESPAÑOLA**

Como he mencionado en la introducción de este trabajo, mi recorrido formativo empezó en 2008 en Turín, Italia, donde cursé el primer año de formación sistémico – relacional en la *Accademia di psicoterapia della famiglia*, sucursal de la Accademia de Roma dirigida por Maurizio Andolfi.

Debido a cambios en mi vida personal volví a empezar aquella misma formación aquí en España en 2011, antes en *ITAD*, en Madrid y a partir del segundo año en la *Escuela Vasco-Navarra de Terapia Familiar (EVNTF)* de Bilbao, en la sede de Zaragoza, pudiendo tener la oportunidad de vivir la experiencia del trabajo sobre mi F.O. en los dos contextos y a distancia de seis años, siendo en el 2014 cuando he tenido la experiencia del F.O.T. en la EVNTF.

En este párrafo, a partir de mi experiencia, me centraré en las similitudes y diferencias entre las dos escuelas sobre la formación personal de los futuros terapeutas, pero no en todo el itinerario que recorren los alumnos durante los años de formación, sino sólo en el momento de exposición de la F.O. al grupo, considerado momento central en la formación al *saber ser*, en ambas escuelas.

Empezando por la *experiencia italiana\**, la formación personal del alumno se centra en el primer año de formación, donde tiene lugar la presentación del genograma de cada futuro terapeuta en una jornada a su disposición, dedicada sólo a él/ella y a la exposición al grupo de su F.O.

Se reflexiona sobre los mitos, la transmisión intergeneracional de los valores y estereotipos sociales, los cortes emocionales, etc. Cada alumno presenta su historia a los compañeros/as que lo han acompañado durante el primer año y a los docentes de aquel año. Como soporte a la presentación del genograma se utilizan fotos que el alumno quiere compartir. En un segundo momento, durante el mismo día, es llamado a esculpir su familia, con la ayuda de sus compañeros, representando su familia en el presente y en el futuro, en una situación deseada.

La clase siguiente cada compañera/o es invitado a llevar a la persona que ha expuesto su genograma, un objeto que quiere regalarle, por la resonancia que ha tenido con su historia o por algo que le quiere transmitir. Se entra de esta manera en un nivel metafórico, concretizando la metáfora a través de un objeto.

Todo viene grabado para que el alumno/a se quede con la cinta y le de el uso que prefiere.

Podemos así afirmar que se elige, queriendo subrayar las diferencias con la experiencia española:

- centrar esta experiencia al principio de la formación, el primer año;
- que el docente y el alumno se conozcan desde antes;
- que los compañeros de esta etapa sean los mismos que acompañarán el alumno/a durante todo el “viaje”;
- que cada día sólo se “conozca” a una familia;
- vivir la técnica de la escultura siendo la propia familia el centro de la obra;
- que cada uno recuerde las devoluciones de cada compañero/a a través de “objeto metafórico”;
- que todo quede grabado.

---

\* Mi descripción se refiere al año académico 2008.

En la *experiencia española*\*\* , durante los primeros años se trabaja sobre la propia F.O. en grupo y de forma individual gracias a un espacio de tutoría y el penúltimo o último año tiene lugar el F.O.T., estructurado en un seminario presencial de tres días.

Los participantes al seminario puede que se conozcan desde antes o que se vean por primera vez y no necesariamente conocen los docentes. Para facilitar la formación del grupo, el seminario empieza con unas dinámicas pensadas para conocerse.

Después de esta primera fase, la jornada se desarrolla con un role playing donde cada uno es llamado a tener una entrevista con uno de los dos docentes en la que, interpretando el papel de uno de sus padres, el que él/ella elija, tendrá que contestar a unas preguntas sobre el hijo/a, o sea, sobre sí mismo pero imaginando como lo ve el padre o la madre e intentando contestar como cree que él o ella contestaría.

Sucesivamente se trabaja en dos subgrupos sobre dos familias inventadas por los alumnos y se pasa a representarlas mediante unas esculturas, donde cada miembro familiar – en el papel de hijo/a, padre/madre, abuelo/a, etc. – modela su escultura de la familia.

Finalmente, divididos en los mismos subgrupos, cada uno empieza su *viaje en familia*, con uno de los docentes, ayudado por el genograma, las fotos y el escudo familiar anteriormente dibujado.

Podemos así afirmar que se elige, queriendo subrayar las diferencias con la experiencia italiana:

- centrar la experiencia al final de la formación, el penúltimo o último año;
- que los docente no necesariamente conozcan a los alumnos;
- que los compañeros empiecen este viaje juntos durante un seminario, de viernes a domingo, y probablemente la mayoría no se conozca. Por esta razón se dedica un amplio espacio a crear “la base segura”, para que se cree el contexto apto a compartir la propia historia;
- que cada alumno reciba un tiempo para la presentación de su familia dentro de unas jornadas donde más alumnos harán el mismo trabajo sobre sus orígenes;
- centrarse en unas esculturas de una familia que no es la propia, que pero puede generar aquellas resonancias útiles en el plano personal/profesional.
- reflexionar sobre cómo nos ven los padres, sobre quién se elige para que nos describa y el porqué de nuestra elección;
- dar un espacio especial a la vuelta a las orígenes, eligiendo el formato de seminario/retiro, en vez de una jornada de clase normal.

En ambas experiencias es el alumno/a a decidir el nivel de “profundidad” que quiere alcanzar, lo que quiere compartir con todo el grupo, sólo con los docentes o mantenerlo en privado. Además, sin entrar en un contexto terapéutico, tienen la posibilidad de unas entrevistas con los docentes antes del trabajo sobre la F.O, si quiere tocar unos temas delicados en privado para decidir si compartirlos o meno en grupo; y después de la exposición, si necesita compartir aspectos emergidos durante el trabajo en grupo.

Por otro lado, el alumno/a es llamado, en los meses anteriores, a entrevistar su familiares para adquirir información útil para el genograma y para contar su historia al grupo. La mayoría de los alumnos/as se acercará a los padres, abuelos/as, tíos/as, hermanos/as, etc. llegando a tener un espacio a solas con ellos/as para que cada uno/a de sus familiares cuente su historia, su visión de esta familia, tenga la posibilidad de dar otra versión de un mito o hablar de aquel secreto, permitir externalizarlo, etc. Considero que este momento previo al F.O.T. es tan precioso, útil y necesario como compartir la propia historia con el grupo. Y no sólo por adquirir fechas y nombres. Probablemente es el primer momento en el que podemos ver desde fuera aquel guión familiar al que pertenecemos y, quizás, ver nuestros padres, abuelos/as antes que nada como personas más que como madre, padre, abuela, abuelo, etc.

\*\* La EVNTF tiene la posibilidad de cursar el mismo Máster en Terapia Sistémica on line o presencial. Vendrá expuesta sólo ésta última y en el específico como se desarrolla en la sede de Zaragoza.

Además, se da mucha importancia al F.O.T., se trasmite a los alumnos el valor que tiene en su formación personal y, por ende, profesional, se generan unas expectativas sobre esto momento que facilitan, a mi juicio, a que prevalezca el deseo de darse a conocer y a que conozcan nuestra familia más que el miedo a que esto pase.

Asimismo, la experiencia, ya sea compartida en las mismas jornadas o dividida en espacios específicos para cada uno, permite crear un vínculo especial con los compañeros/as de viaje, un tiempo en común donde cada uno se ha abierto a su manera, con sus tiempos y necesidades, pero que ha buscado, escuchado y agradecido los comentarios de los demás, llevándoselos a casa, para seguir reflexionando sobre ellos y quizás acordándose de las devoluciones en alguna sesión de terapia familiar, donde ahora si puede entender y dar voz a la resonancia que siente hacia la familia.

Por último, el deseo, que tal vez ya se tenía pero quizás no explicitado, de entender, de conocer, de conocerse, de darse a conocer se haga más fuerte, más necesario y este viaje en familia sólo sea una etapa de aquel proceso hacia el *saber ser*, y se decida empezar una terapia personal, donde la curiosidad, el anhelo de experimentar en primera persona lo que viven los pacientes, de transformar las dificultades vividas en recursos, etc. son el motor para decidir empezarla.

## 7. MI PERSONAL INTEGRACIÓN DE LAS DOS EXPERIENCIAS

Ambas escuelas dan importancia al grupo, considerando que el clima relacional que se crea es un elemento crucial para la riqueza de la experiencia dado que será positiva si hay un clima de confianza recíproca donde todos se sienten libres de expresarse sobre sí mismos y sobre los demás, mientras puede perjudicar el trabajo sobre la F.O. si hay un sentimiento de desconfianza, de miedo a ser juzgado o criticados.

En la escuela italiana se elige que los alumnos y los docentes se conozcan por haber compartido el primer año de formación mientras la escuela española se inclina por trabajar *in situ* en la creación de la “base segura”.

Volviendo atrás con mis recuerdos, al 2008 y al 2014, creo que estoy más a favor de la elección italiana por dos motivos.

El primero, porque creo que si los docente y los compañeros conocen el alumno/a que presenta su genograma desde antes, porque han compartido otros momentos de la formación, disponen de diferentes y probablemente de más elementos para que cada miembro del grupo pueda crear hipótesis sobre la familia y el alumno y centrar la atención sobre el aspecto profesional, generando hipótesis sobre las razones del haber elegido la profesión de psicoterapeuta y porqué sistémico.

El segundo, porque es posible que haya personas, y me incluyo entre ellas, que tardan más de unos días en sentir el grupo y los docentes como una “base segura”.

Otra diferencia es la posibilidad o menos de tener un espacio sólo para ti y tu familia, una jornada donde sólo se trabaja sobre tu F.O., sin compartirla con las familias de los otros compañeros/a. Esto permite, en mi opinión, no tener prisa, poder dedicar todo el tiempo que haga falta a aquel alumno/a, quizás entrar más en profundidad, sin por esto pasar el límite del contexto no terapéutico.

Entre las desemejanzas hay la entrevista con el padre o madre del alumno/a, técnica utilizada sólo en la experiencia española. Es una herramienta que explicita la visión que creemos que tienen nuestros padres de nosotros, él/la al que damos voz y el/la que decidimos no se exprese. Considero que es un manera muy potente de entrar en contacto con nuestros padres aunque no estén presentes y muy útil en el contexto formativo.

Otra gran diferencia entre las dos experiencias es la elección de primer año o del final de la formación como momento para el F.O.T.

Personalmente creo que elegir el primer año te permite cursar el resto de la formación siendo

más consciente de las resonancias, teniendo más información sobre nuestro estilo de personalidad, los mitos y mandatos familiares, etc., saber reconocer nuestra familia en las familias que vemos en la supervisión y/o durante las prácticas.

Pero, al mismo tiempo, elegir el final de la formación permite tener una idea mucho más clara sobre el pensamiento sistémico, sobre que quiere decir, por ejemplo, familia aglutinada o desligada, saber reconocer más fácilmente de que triángulos somos o eramos vértice, etc. Creo que uno de los aspectos más difíciles de la formación sistémico-relacional es el cambio de pensamiento de lineal a circular y trabajar sobre la F.O. el último año permite narrar nuestra historia e intentar entenderla “circularmente”.

Por lo antes expuesto y considerando la opinión de Cirillo, Sevini y Sorrentino (2011a) sobre la importancia que asume la posibilidad de que haya un segundo momento para narrarse, para proponer una cuestión, para recibir una devolución, creo que sería una buena opción la posibilidad de programar un *viaje en familia* dividido en dos tiempos, uno al principio de la formación y uno al final, intentando mantener, en lo posible, el mismo grupo y los mismos docentes. Poder contar otra vez nuestra historia pero no desde el principio, sino reflexionar sobre lo que ha cambiado, dando quizás más importancia a la parte profesional, sobre que tipo de terapeutas podemos ser, sobre el rol activo que tenemos en los intercambios familiares, centrarnos no sólo sobre las heridas que hemos recibido por nuestra F.O., sino también sobre la riqueza que ella ha representado. Creo que este último punto puede ser bien explicado por las palabras, publicadas en el artículo de Cardinali y Guidi (2013), de una alumna que ha trabajado sobre su F.O. que afirma: “Entendí emocionalmente que yo soy lo que soy *gracias* también a ellos dos (los padres) y no sólo *a pesar de* ellos dos”<sup>9</sup> (p. 16). La experiencia del F.O.T. te permite reflexionar sobre las experiencias difíciles que has podido tener y empezar a verlas como algo “útil”, como algo que podrás utilizar en terapia, te permite tener una visión en parte diferente de ti mismo/a, revisar la imagen que tenías, mirarte en un espejo y reflexionar sobre lo que refleja.

Onnis, Mari y Menenti afirman (2010) que en su experiencia han podido constatar que la segunda presentación de la historia a menudo es muy diferente que la primera, no sólo en la forma, sino también porque el alumno/a propone una visión más madura de su experiencia, que ha podido volver a elaborar.

Concluyendo, aunque no lo haya experimentado en ninguna de las dos escuelas, si creo que tendría que ser añadida al recorrido formativo la posibilidad, dejando la libertad de elegir al alumno/a si quiere o no utilizarla, de citar la propia F.O. a un encuentro en la escuela. Creo que sería una posibilidad muy significativa para el futuro terapeuta, poder experimentar sobre sí mismo aquello que pedirá a las familias en sesión, deshacer las ansiedades después de un encuentro con la F.O. permitiéndole entender mejor los pacientes, tener la oportunidad de reflexionar sobre su posición en la F.O., poder “volver para permanecer fuera”, permitir que sus dos familias, de origen y formativa, se encuentren.

## 8. CONCLUSIONES

Las palabras de Framo (1996) subrayan, una vez más, la importancia de este *viaje en familia*:

Nuestros padres son las primeras relaciones humanas fundamentales de nuestra vida, de las que depende nuestra existencia y supervivencia. Nuestros más hondos anhelos y muchos de los problemas que tenemos en las relaciones íntimas arraigan en los vínculos y lealtades ocultas para con estos seres. Es necesario perdonar los dolores y agravios antiguos, y conocer y ser conocido por estos seres que, en cierto modo, vivirán siempre dentro de nosotros (Framo, 1996, p. 224).

Como alumna creo que la capacidad de utilizar todas las herramientas y técnicas que he ido

---

<sup>9</sup> Traducción de la autora

aprendiendo en estos años sólo se puede aprender “familiarizándome con mi conflicto”, como afirmaba Jung en el 1961 (citado en Cardinali y Guidi, 2013, p. 18), emprendiendo un viaje con destino a un equilibrio entre el saber implicarse y separarse en el contexto terapéutico.

Aunque entre los objetivos principales del proceso formativo de las escuelas sistémico –relacional encontramos no sólo ayudar al futuro terapeuta a adquirir técnicas y estrategias para la intervención, sino también desarrollar una contante atención y curiosidad sobre sí mismo, hacia sus reacciones emocionales y su modo de relacionarse con los demás, creo que todavía hay espacio de trabajo para que se amplíen los aspectos de formación de los alumnos, dando todavía más peso a lo que es la formación al *sentir*, al *saber ser*, más que al *saber* y al *saber hacer*, al aprender.

En mi opinión, incluir la posibilidad de un encuentro “real” con la F.O. del futuro terapeuta puede ser un recurso enriquecedor en esta dirección.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andolfi, M. (1985). *L'handicap dello studente como strumento di formazione*. En Andolfi, M. (1985). *La formazione relazionale*. Roma: ITF.
- Andolfi, M. (2003). *Manuale di psicologia relazionale*. Roma: APF.
- Andolfi, M., Cigoli V. (coordinando por) (2003). *La Famiglia d'origine*. Milano: F. Angeli.
- Ayal H., Ivanir S. (2010). *Il modello di training del focolare tribale. Utilizzare lo due facce dello specchio*. En Onnis, L. (2010) (coordinado por). *Lo specchio interno*. Milano: F. Angeli.
- Baldascini L. (1996, n° 52). *Il gruppo in formazione: apprendimento e cambiamento*. Rivista interdisciplinare di ricerca e intervento relazionale. Milano: F. Angeli.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bernart R., Dobrowolski C. (2010). *Immagine della famiglia d'origine e strumenti per la formazione dei terapeuti familiari*. En Onnis, L. (2010) (coordinado por). *Lo specchio interno*. Milano: F. Angeli.
- Bertrando P. (2010). *Il gruppo di formazione come sistema autogestito*. En Onnis, L. (2010) (coordinado por). *Lo specchio interno*. Milano: F. Angeli.
- Bion, W.R. (1971). *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando.
- Bogliolo, C. (2012). *Dalla scultura alla rappresentazione spaziale della famiglia*. Roma: Armando Editore.
- Boscolo, L., Bertrando, P. (2000). *Terapia sistémica individual*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Boszormenyi-Nagy, I., Spark, G.M. (1988). *Lealtà invisibili*. Roma: Astrolabio Edizioni.
- Bowen, M. (1979). *De la familia al individuo. La diferenciación del sí mismo en el sistema familiar*. Barcelona: Paidós (1991).
- Bowlby, J. (1995). *Una base segura*. Barcelona: Paidós.
- Caillé, P. (2002, n°9). *Recorridos de cambio para el sistémico en formación*. Barcelona: Revista Redes.
- Canevaro, A. (2005). *Allargamento ai familiari significativi nella praxis clinica e nella formazione degli psicoterapeuti*. Congresso della SIPPR. Forte dei Marmi.
- Canevaro, A., Selvini, M., Liffranchi, F., Pover, L. (2008 n°1). *La terapia individuale sistémica con il coinvolgimento dei familiari significativi*. Rivista Psicobiettivo. Milano: F. Angeli.
- Canevaro, A. (2012). *Terapia individual sistémica*. Madrid: Ediciones Morata.

- Cardinali, F., Guidi, G. (2000). *Interazioni tra la famiglia d'origine e gruppo di formazione*. XV Convegno di Studio dell'Accademia di Psicoterapia della Famiglia.
- Cardinali, F., Guidi, G. (2003). *Interazioni tra famiglia d'origine e gruppo di formazione*. En Andolfi M., Cigoli V. (2003) (coordinado por). *La Famiglia d'origine*. Milano: F. Angeli.
- Cardinali, F., Guidi, G. (2013). *Dall'assolo alla sinfonia: l'incontro con la famiglia d'origine dell'allievo*. En Canevaro, A., Ackermans, A. (2013). *La Nascita di un terapeuta sistémico*. Roma: Borla.
- Ceberio, M., Moreno, J., Des Champs, C. (1999, n° 60). *La formación y el estilo del terapeuta*. Perspectivas Sistémicas on line. <http://www.redsistemica.com.ar>.
- Ceberio, M. (2002, febrero). *Resonancias de un terapeuta familiar*. Interpsiquis. 3° Congreso Virtual de Psiquiatría. <http://hdl.handle.net/10401/2105>.
- Ceberio, M. (2004). *Quién soy y de dónde vengo. El taller del genograma*. Barcelona: Tres Haches.
- Chouhy, A. (2007, n° 18). *Parámetros de desarrollo en la Formación del terapeuta familiar: el proceso de apropiación de la historia familiar del terapeuta*. Barcelona: Revista Redes.
- Cirillo, S., Selvini M., Sorrentino A.M. (2011a, n° 97). *Il genogramma. Percorso di autoconoscenza, integrato nella formazione di base dello psicoterapeuta*. Rivista interdisciplinare di ricerca e intervento relazionale. Milano: F. Angeli.
- Cirillo, S., Selvini M., Sorrentino A.M. (2011b). *Il coinvolgimento delle famiglie di origine nel percorso di formazione alla psicoterapia della Scuola Mara Selvini*. <http://www.scuolamaraselvini.it>.
- Elkaim, M. (1989). *Si me amas no me ames*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Elkaim, M. (2010). *La risonancia nella supervisione e nella formazione*. En Onnis, L. (2010) (coordinado por). *Lo specchio interno*. Milano: F. Angeli.
- Framo, J. (1996). *Terapia intergenerazionale*. Milano: Cortina Editore.
- Freud, S. (1973). *El porvenir de la terapia psicoanalítica*. Obras completas. Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Galfré O., Frascino G. (2007, diciembre). *El trabajo con la persona del terapeuta*. Perspectivas Sistémicas on line. <http://www.redsistemica.com.ar>.
- Gritti, P., Canevaro, A. (1995, n° 49). *Scelta vocazionale e identità del terapeuta della famiglia*. Rivista interdisciplinare di ricerca e intervento relazionale. Milano: F. Angeli.
- Guevara, L. (1991, n° 17). *En torno a la cuestión de los sentimientos del terapeuta sistémico*. Perspectivas Sistémicas on line. <http://www.redsistemica.com.ar>.
- Guy, J. (1995). *La vida personal del terapeuta: el impacto de la práctica clínica en las emociones y vivencias del terapeuta*. Barcelona: Paidós.

- Linares, J.L. (1996). *Identidad y narrativa. La terapia familiar en la práctica clínica*. Barcelona: Paidós.
- Linares, J.L., Vega S. (2010). *La persona dello psicoterapeuta nel training*. En Onnis (coordinado por), *Lo specchio interno*. Milano: F. Angeli.
- López, L. (2010, nº19). *La otra cara de la terapia: La vida personal del psicoterapeuta*. Poiésis: revista electrónica de psicología social. <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/105>.
- Mastropaolo L. (2010). *Insegnare nel training attraverso le domande*. En Onnis, L. (2010) (coordinado por). *Lo specchio interno*. Milano: F. Angeli.
- McGoldrik, M, Gerson R. (1987). *Genogramas en la evaluación familiar*. Buenos Aires: Gedisa.
- Minuchin, S., Fishman, H. C. (1984). *Técnicas de Terapia Familiar*. Barcelona: Paidós.
- Naiper, A.Y., Whitaker, C. (1973). *Problemas del terapeuta debutante*. En *Técnicas de psicoterapia familiar*. Block, D. New York: Grune & Stratton.
- Naiper, A.Y., Whitaker, C. (1982). *El crisol de la familia*. Buenos Aires: Amorroutu Editores.
- Nicolò Corigliano, A.M. (1988, nº 28). *La famiglia come matrice del pensiero*. Rivista interdisciplinare di ricerca e intervento relazionale. Milano: F. Angeli.
- Onnis L. (coordinado por) (2010). *Lo specchio interno*. Milano: F. Angeli.
- Onnis L., Mari P., Menenti B. (2010). *La formazione personale del terapeuta a differenti livelli: l'utilità di un linguaggio analogico*. En Onnis, L. (2010) (coordinado por). *Lo specchio interno*. Milano: F. Angeli.
- Pannone F. (2003). *Genogramma e copione familiare: dall'identità alla creatività*. En Andolfi M., Cigoli V. (2003) (coordinado por), *La Famiglia d'origine*. Milano: F. Angeli.
- Pérez M., Molero M., Aguilar I. (2008, nº 14). *El escudo, un vehículo de contacto entre disciplinas: el escudo familiar como técnica activa de intervención en terapia familiar*. Emblemata: Revista aragonesa de emblemática.
- Pluymaekers J., Néve-Hanquet C. (2010). *La formazione dei terapeuti familiari de il genogramma paesaggistico: uno strumento di sviluppo personale e di supervisione*. En Onnis, L. (2010) (coordinado por). *Lo specchio interno*. Milano: F. Angeli.
- Población P., López Barberá E. (1991, nº 3). *La escultura en terapia familiar*. Revista Vínculos. <http://www.itgpsicodrama.org/articulos.html>.
- Polychroni K., Gournas G., Dionyssidis S. (2010). *Attivazione delle voci interne e processo di gruppo. Training esperenziale nello sviluppo personale*. En Onnis, L. (2010) (coordinado por). *Lo specchio interno*. Milano: F. Angeli.
- Sacks O. (1986). *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*. Milano: Adelphi.



Satir V. (1995). *Terapia familiar paso a paso*. Mexico: Editorial Pax.

Sluzki C. (1992, vol. 31). *Transformation: a blueprint for narrative changes in therapy*. Family Process.

Sorrentino A.M. (1995). *Nuovo centro per lo studio della famiglia*. En Gurman A.S., Kniskern D.P. (1995) (coordinado por) *Manuale di terapia della famiglia*. Torino: Bollati Boringhieri.

Sorrentino A.M. (2008, n° 88). *Il genogramma come strumento grafico per ipotizzare il funzionamento mentale del paziente*. Rivista interdisciplinare di ricerca e intervento relazionale. Milano: F. Angeli.

Van der Hart O., Witztum E., Voogt A. (1992, n° 1). *Mitos y rituales: perspectivas antropológicas y su aplicación en terapia familiar estratégica*. Revista Sistemas Familiares.

Vannotti M., Real del Sarte O. (2010). *Formazione al saper essere del terapeuta sistemico. Saper cooperar come crescita nella dimensione dell'essere*. En Onnis, L. (2010) (coordinado por). *Lo specchio interno*. Milano: F. Angeli.

## 11. ANEXO 1

Carta que los conductores de los encuentros con la F.O. de los alumnos de la escuela Mara Selvini envían a los familiares.<sup>10</sup>

Estimados Señores,

con esta carta nos dirigimos a los familiares de nuestros alumnos del tercer año para proponer una iniciativa en la que nos gustaría vuestra participación.

Como probablemente sabéis, la Escuela organiza por sus alumnos unas jornadas finalizadas al autoconocimiento, en las que cada alumno reflexiona, con la ayuda de dos supervisores y del grupo de compañeros, sobre las raíces familiares de su elección profesional. De hecho creemos que es en la familia donde se encuentran buena parte de las motivaciones, de los recursos y de los problemas que nos empujan a ser terapeutas de otras familias y a desarrollar éste rol de una manera específica.

Durante los años, en el trabajo con los grupos de alumnos, a menudo hemos comentado entre nosotros que los familiares de los futuros terapeutas de familia pueden brindar un útil testimonio sobre como sus hijos o hermanos están evolucionando en referencia al conocimiento sobre si mismo/a.

Por ende, como ya experimentamos con satisfacción los años pasados, hemos pensado de organizar también este año un encuentro ampliado a los familiares de los alumnos del penúltimo año.

La temática se refiere a la toma de conciencia:

- del lugar que el alumno ha tenido en familia;
- de sus puntos de fuerza y debilidad;
- de que podría hacer para mejorar como persona y por lo tanto como terapeuta;
- de que sería útil para que mejore/evolucione en la dirección deseada.

Creemos que este encuentro puede enriquecer notablemente la conciencia sobre si mismo de cada uno de los alumnos y tener interés también para nosotros formadores.

Imaginamos, además, que este encuentro puede ser interesante también para los familiares que participarán como “testigos”, sobre la base de la elección que ha aparecido en este momento de su recorrido de autoconocimiento.

Nos gustaría mucho, por lo tanto, si aceptarais participar a esta jornada, que tendrá lugar ....., desde las 10h hasta las 17h.

En espera de vuestra respuesta os enviamos nuestros respetuosos saludos.

---

<sup>10</sup> Traducción de la autora

## 12. ANEXO 2

En este anexo se presentará un ejercicio sobre la resonancia en la vida diaria de Mony Elkaim (2010), considerado útil para que los futuros terapeutas puedan darse cuenta de cuánto están inmersos en las resonancias en su vida cotidiana, con el objetivo de volverlos más flexibles en sus construcciones del mundo.

El ejercicio incluye 9 puntos:

1. ¿Cuál es el reproche repetitivo que hacéis a la persona más querida?
2. ¿Qué sentís en el momento en el que hacéis aquel reproche?
3. ¿Cuál es la vuestra construcción del mundo en relación a aquella vivencia?
4. En este punto se estimula al alumno a darse cuenta de cómo invita su pareja a coger el sitio de otro individuo, para poder revivir una situación donde esta persona sustitutiva es el elemento desencadenante que hace revivir una escena del pasado, pero que no es la causa. Además el reproche no es sólo un reproche, sino también una invitación a que el otro se comporte de una manera que refuerza su construcción del mundo.
5. ¿Cómo reacciona el otro al reproche?
6. ¿Si es una persona querida, cuál es su construcción del mundo?
7. ¿En qué manera el alumno mismo refuerza, a su vez, la construcción del mundo del otro?
8. Se invita a que descubra el ciclo de auto-refuerzo donde cada uno de ellos invita al otro a amplificar su construcción del mundo para protegerse mejor.
9. ¿Qué hacer para interrumpir este ciclo? ¿Qué tarea dar?

Si el alumno todavía no tiene pareja y vive con sus padres, se salta el paso 4 aunque puede que su comportamiento refuerce una construcción del mundo de su padre/madre o de un hermano/hermana.

Si la fase tres se estanca porque el alumno/a no discierne cuál puede ser su construcción del mundo in relación a una vivencia, se le pide de subir en un barco que viaja atrás en el tiempo y se le pregunta a qué edad quiere parar el barco y, con preguntas como ¿Dónde estamos?, Qué estamos viendo? etc, se intenta acceder a la génesis de su construcción del mundo. Este ejercicio y la pregunta sobre qué edad es necesario remontar permiten que emerja un recuerdo latente.

En el punto 9 el grupo tiene que pensar en una tarea para que se pare el ciclo de auto-refuerzo, y tiene que ser inédita.

El objetivo del ejercicio es que los alumnos se den cuenta como, pidiendo a su ser queridos cosas que son imposibles para obtener, están encarcelados en un ciclo que refuerza su construcción del mundo y la de su ser queridos.

Según Elkaim (2010), el elemento nuevo que puede interrumpir este ciclo que se ha ido descubriendo en el punto 8 es la presencia del supervisor y del grupo, que permiten que la persona no se sienta sola con el otro, sino que ahora está con todos sus compañeros en el momento en el que tiene que efectuar una intervención de cambio.

Además si la intervención no ha sido eficaz el grupo pensará en otra tarea.