

8. EMPRENDIENDO EL ANALISIS EVOLUTIVO

OBSERVACIONES PRELIMINARES

La tercera fase dura entre un mínimo de tres y un máximo de seis meses, y tiene lugar en el segundo año de la terapia. Esta fase comienza cuando el cliente está interesado en continuar la exploración personal, a pesar de que ya han desaparecido las perturbaciones que lo afligían. Por lo general, sólo es necesario dejar claro el trabajo de autoobservación que él se dispone a emprender. Normalmente, los clientes creen que su meta es reconstruir el modo en que su evolución los ha llevado a estructurar ese significado personal que ha aparecido tan inequívocamente ante sus ojos al completarse la segunda fase.

El primer paso consiste en reestructurar la historia evolutiva del cliente para identificar los acontecimientos significativos, que hay que dividir en sus correspondientes escenas, que a continuación serán repetidamente "pasadas por la mo-viola". Sin duda, ésta no es una tarea sencilla para el terapeuta, y no sólo porque los recuerdos del pasado, fuera cual fuere su importancia, suelen ser vagos, imprecisos, y estar superpuestos entre sí. La principal dificultad reside en que, por lo general, el cliente suscribe una versión de su historia pasada que a lo largo de los años ha sido "adornada" con explicaciones puntuales que parecen concordar con una imagen específica de él mismo, aunque ésta haya sufrido una modificación en la segunda fase de la terapia.

A pesar de las diferentes características, que dependen

del tipo de organización del significado, lo que se encuentra de forma casi invariable es que los recuerdos del apego cargados de afecto, evaluados y autorreferidos engañosamente, son caracterizados por explicaciones discrepantes con la experiencia que esos recuerdos suscitan. En vista de que las explicaciones parecen ser más congruentes con su coherencia percibida, el cliente suele suponer que "los hechos" se identifican con las explicaciones, más que con la experiencia. La referencia continua a la diferenciación entre experiencia y explicación durante la reconstrucción, permite al terapeuta reconocer las escenas significativas discrepantes que hay que reordenar, y al mismo tiempo hacer que parezca diferente lo que el cliente ha dado por sentado. Por lo tanto, más que por la insistencia con que se presentan ciertos temas o por los motivos aducidos ("explicación"), los acontecimientos significativos a considerar deben identificarse por el tipo de resonancia emocional que provocan ("experiencia"), y por el modo en que el cliente actúa para reconocerlos y autorreferirlos. De manera que los recuerdos que parecen significativos son los que, con independencia de la "obviedad" o "trivialidad" de su contenido, suscitan sensaciones y emociones "discrepantes", es decir, sensaciones y emociones que no se pueden explicar de forma exhaustiva. Por lo tanto, una vez más, lo que guía al terapeuta en la identificación de los acontecimientos significativos que hay que enfocar es su conocimiento de las etapas del desarrollo que caracterizan la autoorganización de las dimensiones del significado personal, sumado a la comprensión de los modos específicos de engaño con los que el cliente se autorrefiere la experiencia inmediata.

En consecuencia, partiendo de los recuerdos más antiguos que sea posible evocar, se procede a una recolección completa de los acontecimientos cargados de afecto, analizando en su sucesión el curso de las primeras etapas de crecimiento, es decir, la *infancia y los años preescolares* (de 0 a 6 años); la *niñez* (desde más o menos los 7 hasta los 12-13 años); la *adolescencia* y la *juventud* (desde los 13 hasta los 20-21 años) (véase el Apéndice).

La interdependencia entre los procesos de apego y la mis-

midad (y el modo en que esta interdependencia regula el equilibrio entre la diferenciación emocional y el crecimiento cognitivo) es el hilo evolutivo que proporciona el foco de autoobservación en el avance y retroceso a lo largo de la secuencia de escenas cargadas de afecto. Así, en cada escena uno enfoca tanto la secuencia de las interacciones contenidas en ella para reconstruir los patrones de apego en progreso, como la experiencia subjetiva del niño, para reconstruir el sentido del sí-mismo y el mundo apreciado en ese momento.

El procedimiento de análisis de las escenas es esencialmente el mismo que en las fases anteriores, con la única diferencia de que, haciendo uso de las mayores aptitudes del cliente para aplicar el método de la autoobservación, la reconstrucción de una experiencia significativa en una edad determinada puede realizarse ampliando más el cambio continuo entre los puntos de vista subjetivo y objetivo. Realmente, una vez que ha sido reconstruido el punto de vista subjetivo con el que se ha experimentado un acontecimiento, es posible confrontarlo con dos puntos de vista objetivos diferentes.

1. Cómo se vería uno desde afuera con los "ojos" de aquella edad (lo que permite reconstruir con mayor amplitud las sensaciones experimentadas, y los consiguientes descubrimientos que según se dice se realizaron en aquella época).
2. Cómo ve uno desde afuera, mientras enfoca esa edad, reconstruyendo con "los ojos del presente" (es decir, desde el nuevo punto de vista que ha aparecido en la fase anterior) los descubrimientos que, a partir de esas sensaciones, *uno piensa ahora que en aquel entonces hizo*.

A medida que se profundiza el alcance de la exploración, aumentan los puntos de vista de la autoobservación, y es precisamente este cambio continuo y fluctuante de puntos de vista a lo largo del análisis evolutivo lo que hace posible que la flexibilidad del cliente se acreciente hasta desencadenar

cambios posteriores en el punto de vista actual que tiene sobre sí mismo.

Al describir el análisis evolutivo de nuestros clientes, nos atendremos sólo a los momentos destacados de la reconstrucción, es decir, a aquellos en los que el cliente experimentó una intensa activación emocional al enfocar ciertos acontecimientos, y aquellos en los que se produjo un reenmarcamiento de los recuerdos particularmente críticos en el desarrollo del significado personal. No obstante, también hay que tener en cuenta que la eficacia terapéutica de cualquier análisis evolutivo depende no sólo de la reestructuración de los recuerdos críticos (sin duda esencial) sino también del tiempo que se dedicó al avance y retroceso metódico y repetitivo para aumentar la flexibilidad del cliente.

CASOS ILUSTRATIVOS

Richard pudo rastrear esa sensación de tristeza que siempre lo había acompañado hasta los más antiguos recuerdos de su vida, retrocediendo a los dos o tres años de edad. Atribuía esa tristeza al hecho de que cuando él nació los padres ya eran muy maduros, y se habían resignado a no tener hijos y a llevar una existencia sin pretensiones ni sorpresas, en compañía de un ama de llaves mucho mayor que los atendía. Sus primeras imágenes de la vida correspondían a "ambientes grises" y "atmósferas lúgubres", en las que se movían personas de edad que él consideraba "carentes de vida" y totalmente separadas de su mundo infantil. En esos primeros años fue imposible encontrar ninguna imagen de su interacción con otras personas, ya sea jugando con niños o con adultos. Sus momentos más tranquilos eran los que pasaba solo en el jardín, mientras que el contacto con los padres siempre se veía perturbado por las vicisitudes económicas sobre las que ellos hablaban continuamente. Lo que recordaba más claramente de esa época correspondía a sus 4 años de edad, y estaba relacionado con su padre, que, inclinándose hacia él y con aspecto preocupado, le preguntó: "¿Cómo vamos a dar-

te un futuro en la situación en la que estamos?”. Ese era un recuerdo que todavía lo perturbaba profundamente, hasta el punto de que, cada vez que se refería a él, su voz se estrangulaba por las lágrimas. Esa había sido la primera vez en que se dio cuenta de que su nacimiento había sido para los padres una carga insoportable; sin él, habrían podido llevar una vida pacífica y sin problemas.

Al enfocar todas las escenas con la madre o el padre, era sorprendente que no apareciera ni un sólo momento de contacto o efusividad emocional. Richard lo atribuía a que sus padres estaban absorbidos por “cosas mucho más importantes que mimar a su hijo”. Sin duda, cuando él nació tuvieron que trabajar más, en medio de dificultades e incertidumbre; además, él fue desde el principio un niño “enfermizo” y, por lo tanto, una fuente continua de preocupación. Inevitablemente esa preocupación ocupó el lugar de los momentos distendidos de afecto que de otro modo hubieran sido posibles.

A causa de su salud delicada, tuvo que abstenerse de ir al jardín de infancia y posponer el aguardado momento del encuentro con sus compañeros hasta el inicio de la escuela elemental. No obstante, cuando iba a entrar en la escuela primaria, el médico de la familia descubrió que tenía un “corazón débil”, y disuadió a los padres de que lo enviaran al colegio. En consecuencia, durante los años de escolaridad primaria, Richard estudió en su propia casa, con la ayuda de un anciano maestro jubilado que día tras día se aburría dándole clase, con el único y obvio objetivo de sumar algún dinero a una jubilación un tanto magra. Naturalmente, este gasto adicional imprevisto empeoró la situación ya precaria del presupuesto familiar, y Richard lo consideró como otra carga que él imponía a sus padres ancianos y cansados, quienes seguramente merecían un hijo muy distinto. Sobre todo tenía esta impresión hacia su padre, una figura que le suscitaba ternura y respeto, al mismo tiempo que le parecía siempre “inaccesible” y absorbido por preocupaciones de las que en gran medida él era la causa. Fue sobre todo por su padre (al que llamaba afectuosamente “mi viejo”) por quien decidió esforzarse todo lo posible en sus estudios, para de ese modo pa-

garle, al menos en parte, todos los trastornos que involuntariamente él había provocado en el hogar. Richard afirmaba no haber sentido mucho los efectos de esos años de aislamiento y falta de diversión gracias a su compromiso total con el estudio, que le proporcionó la sensación de integrarse en la familia. Cuando a la edad de 11 años hizo el examen de ingreso en la enseñanza media, obtuvo las notas más altas y recibió una beca que regaló orgullosamente a su padre, con la sensación de haberse finalmente “ganado” su lugar en el núcleo familiar.

No obstante, hacia los doce años, su “corazón débil” parecía haber quedado atrás, y los padres, subrayando que ése era para ellos un sacrificio más, decidieron enviarlo a un internado muy prestigioso donde podría remediar las inevitables lagunas del estudio privado. Aunque esforzándose por no exteriorizar nada, Richard vivió la separación inminente de sus padres con una profunda desesperación y con la angustia de pensar que quizá no volvería a verlos. Cuando iba a subir al tren, la madre se despidió de él abrazándolo y besándolo por primera vez; al darse cuenta de que eso nunca había ocurrido antes, Richard tuvo la confirmación de que se trataba de una separación definitiva, irremediable, y estalló en sollozos incontrolables, a pesar de que el padre lo exhortaba repetidamente a “ser un hombre”.

Al principio, adaptarse a su nuevo ambiente le resultó extremadamente difícil. Llegó al colegio con la reputación de ser “inteligente”, pero “diferente” y “enfermizo”, lo que no era una presentación favorable ante sus compañeros; asimismo, el choque con ese mundo, muy complejo en comparación con el del hogar, fue tan súbito que Richard, ignorante de las normas más elementales de la conducta social, se sentía desmañado y torpe, manteniéndose encerrado en sí mismo. En cuanto comprendió con desaliento que de todas formas tendría que seguir solo, se sumergió cada vez más en el estudio y en la literatura, que le permitía “llevar vidas paralelas en los libros”.

Aunque obteniendo siempre las mejores notas, poco a poco logró hacerse apreciar y aceptar por los compañeros, con-

virtiéndose finalmente en un líder indiscutible. Este período abarcaba entre los 13 y los 15 años; fue una etapa de bienestar que Richard nunca había sentido antes, y de descubrimientos que no había imaginado. En el contacto con sus compañeros descubrió que tenía cualidades que los otros apreciaban, y que por lo tanto podía cambiar los sentimientos que en el hogar tenía respecto de sí mismo. El contacto ocasional con las familias de compañeros a quienes visitaba le permitió descubrir con asombro y extrañeza todo un modo de ser y de ver el mundo diferente del que él había experimentado en su propia casa.

Entre los 15 y los 17 años, Richard, que seguía en su rol de líder, de pronto empezó a disminuir su rendimiento escolar, algo que él mismo no podía explicar ni siquiera de adulto, salvo atribuyéndolo a un "nuevo debilitamiento de los sentidos" que comenzó a experimentar abrumadoramente en ese período. Cuando su padre, en una de sus raras visitas, lo trató con frialdad como si fuera un "degenerado", Richard sintió una mezcla de humillación, remordimiento e ira, que lo sumergió en la más negra de las desesperaciones durante las siguientes semanas.

La situación alcanzó el clímax cuando estaba cercano a los 18 años y su padre lo sacó de la escuela para enviarlo a otra mucho más estricta y rigurosa. Al principio Richard se sintió desesperado, y después tuvo un súbito ataque de furia que nunca habría imaginado posible. Presa de una agitación incontrolable, se negó a ir a la universidad e incluso a seguir en la escuela, encerrándose en su habitación y sumergiéndose en la literatura, que se había convertido en su "verdadera vida".

Siguió un año de tensión y desesperación. Desde ese momento, el padre dejó de hablarle y se refería a él en pasado, como si estuviera muerto, aunque consentía en silencio el hecho de que, "sin que él lo supiera", la madre llevara comida y algo de dinero a la habitación del muchacho. Richard no podía entender que su padre se comportara como si él no existiera, y experimentaba una sensación de soledad "cósmica", aunque de niño sólo se había sentido como una carga.

Sus esfuerzos por cambiar habían sido una tontería inútil, y lo único que podría haberle importado, "hacer algo por el viejo", terminó en un fracaso colosal del que, como de costumbre, él era el único responsable. De modo que, a la edad de 19 o 20 años, después de su decepcionante primera experiencia amorosa, sintió que nada justificaba que siguiera allí, y decidió ir hasta el final en su rol de hijo degenerado, abandonando la familia ante una oposición general. Como ahora resultaba claro, ese rol le había permitido fantasear durante años con el día en que, como célebre director cinematográfico, volvería al hogar y sería acogido con el afecto, el reconocimiento y las disculpas de su padre. El hecho de que ambos progenitores murieran cuando él todavía estaba muy lejos de haberse consagrado como director le confirmó que había sido una desgracia para ellos, y que también podría serlo para todos los que lo amaran.

Procesando repetidamente en "la moviola" el engranaje de las escenas cargadas de afecto, se pudo reconstruir directamente la autoorganización gradual del significado depresivo de Richard, mientras se reordenaba su apreciación del pasado.

Para el cliente era evidente que, desde las primeras etapas de su vida, la soledad y la sensación de pérdida afectiva (es decir, de no merecer el afecto y la atención de sus padres por haberles "arruinado" su vida) había sido el hilo conductor en torno del que se desplegó toda su historia. Menos claro era el modo en que había influido en todo esto la dinámica del apego y el rol desempeñado por los progenitores. Como es típico en el proceso de codificar y unir recuerdos por parte de los niños desamparados (véase el capítulo 3), Richard presentaba una tendencia a minimizar la experiencia del afecto generador de angustia (no consideraba particularmente tensionante el aislamiento casi total de la infancia), y también tendía a restar importancia a las relaciones con los padres como fuente de consuelo y protección ("tenían cosas más importantes en las que pensar"). Además, precisamente esa tendencia a reducir o excluir la percepción del nivel de afecto había permitido que ciertos recuerdos fueran acompaña-

dos por sentimientos que, al no encontrar una apreciación y autorreferencia adecuada, todavía tenían un efecto perturbador.

El recuerdo correspondiente a los 4 años, que todavía lo hacía llorar cuando hablaba sobre él, era particularmente indicativo en este sentido, y "pasarle por la moviola" varias veces fue para Richard una intensa experiencia emocional, acompañada de diversos descubrimientos sobre sí mismo y sus padres. Si al trabajar con la diferenciación entre experiencia/explicación, en la que Richard ya era experto, se "tomaba en serio" el sentido de desamparo (es decir, que en cuanto experiencia inmediata ése era el *hecho* que había que explicar), la perspectiva de enfocar la escena coincidía con el interrogante de qué actitud del padre había permitido que el desamparo se convirtiera para Richard en la "interpretación" más adecuada. Oscilando continuamente entre una visión interna y externa (los dos puntos de vista objetivos) de él mismo y del padre, vio con claridad que lo que más lo había impactado en la actitud del padre era que él "lo hiciera participar en los problemas de la casa como si fuera un adulto", lo que Richard sentía como una responsabilidad aplastante. Por lo tanto, el "peso" era el de no poder ser un niño, experimentado como la imposibilidad de tener (es decir, como la pérdida de) la protección, el afecto y la atención debidas a un niño. Además, si se ampliaba la zona enfocada recorriendo hacia adelante y atrás toda la secuencia de las imágenes críticas de la niñez, se veía de qué modo era articulado ese tema de "no merecer el afecto debido a los niños", confirmado a cada momento por la falta total de cariño de los padres; por un lado, proteger a los padres de la "desgracia" que él representaba le permitía, en aquel momento, recobrar al menos en parte algún afecto recíproco, mientras dejaba abierta la posibilidad de que "haciendo un gran esfuerzo por su gente" recuperaría algún día totalmente ese afecto (inversión de la relación progenitor-hijo). Por otro lado, sabía cuidar muy bien de sí mismo en situaciones difíciles para cualquier otro niño; por ejemplo, estudió solo durante su infancia, y no obstante después pudo obtener las mejores notas (autocuidado y

autoconfianza compulsivos). Además, a medida que se unían estos diferentes aspectos, Richard vio con mayor claridad que la conducta de sus padres (atribución de una pesada responsabilidad, junto con la ausencia del respaldo emocional necesario para sobrellevarla) no tenía tanta relación con su mayor edad cómo con una estrategia rígida de educación que les permitía conservar un control completo sobre él, con un mínimo de inversión emocional (el denominado "control paternal anafectivo"). Para que una estrategia de este tipo mantuviera su eficacia a lo largo de los años con un mínimo de esfuerzo, era necesario que en el momento de cumplirse cualquier obligación, apareciera inmediatamente otra que requiriese incluso más dedicación y esfuerzo. Cuando Richard creyó que había logrado "ganarse un lugar en la casa" con los brillantes resultados de su examen de ingreso en la enseñanza media, de pronto se encontró solo en el tren que lo llevaba al internado, circunstancia que parecía desbordar su capacidad de control. De este modo, la experiencia de no haber podido lograr nunca un apego emocional seguro fue convirtiéndose lentamente en el aspecto central de su "mundo", y la soledad, la ira, una sensación de no ser querible, etcétera, fueron los modos específicos de reconocer y autorreferenciarse su "ser en el mundo". Entonces, la experiencia del desamparo, la ira, etcétera, además de proporcionar la continuidad de su patrón de autopercepción, también era un modo creativo de estructurar nuevas áreas de experiencia, como por ejemplo el estudio, la pasión por la literatura, la construcción de un repertorio de aptitudes sociales, etcétera.

Al enfocar el descenso de su rendimiento académico entre los 15 y los 17 años, resultó evidente que, en primer lugar, sus descubrimientos sobre sí mismo habían empezado a perfilarse los temas e intereses que más tarde se desarrollarían en su vida de periodista y de director, y que, en segundo lugar, descubrió que era posible un mundo distinto del mundo de su hogar, lo que, además de provocarle resentimiento y rabia hacia su padre, lo llevó a sentir cada vez más que la devoción y el compromiso eran en sí esfuerzos inútiles. En esos años, se hizo evidente para él que el esfuerzo exagerado

debía haberse encaminado a sentir de otro modo, y aunque trabajar como director parecía una meta asequible, irse de su casa y vivir solo era algo más meritorio y más apto para reconciliarlo con el mundo en general. A sus ojos, la desesperación y humillación ante la frialdad de su padre eran el precio que había tenido que pagarle a su "viejo" para merecer el camino que había elegido; le parecía que el "viejo" al final comprendería y valoraría los intereses del hijo.

Ante la súbita decisión de cambiarlo de escuela, sintió que lo perdía todo —el mundo presente que creía haber conquistado y el mundo antiguo al que creía pertenecer—, y que se había convertido en un extraño para su padre. A medida que esa ira se iba disipando, la desesperación se volvió tan intensa que lo llevó a pensar en el suicidio o en una completa retirada del mundo.

Al "pasar por la moviola" el siguiente período, le resultó evidente que, primero, la actitud de su padre, que fingía no saber cómo respaldarlo, sólo había sido una maniobra tendente a volverlo a colocar bajo su control. Segundo, le pareció evidente que él había evaluado esa separación como un abandono real, semejante al que experimentó con su esposa, y del mismo modo había tratado de mantener algún lazo emocional con su "viejo" intensificando excesivamente la sensación de su propia negatividad. De hecho, el rol de hijo "degenerado", al hacerle sentir que era responsable de lo que le había sucedido, le permitía conservar intacta la imagen del padre, preservando la reciprocidad emocional con él, y permitiéndole luchar al mismo tiempo con todas sus fuerzas por restaurar una relación plena, como lo demostraba de forma inequívoca su fantasía de "hijo pródigo".

Precisamente en este punto, Richard se dio cuenta de que sentirse el único responsable de la separación que durante tantos años había existido entre él y su padre le había impedido advertir que, aunque su padre siempre había tenido noticias suyas y sabía dónde vivía, *nunca* en todos esos años trató de encontrarlo, ni siquiera escudándose tras cualquiera de las diversas excusas circunstanciales que le hubieran permitido seguir en su papel de "parte ofendida". El desaliento

que experimentó por no haber advertido algo tan obvio fue disminuyendo gradualmente a medida que Richard comprendía que, para conservar la imagen que él tenía de su padre, no podía permitirse ver lo obvio. Le resultó claro que su padre siempre había sentido que él era un intruso, y que sólo así se podía explicar la ausencia de incluso los más elementales sentimientos paternos, que por lo general surgen espontáneamente.

Esa súbita comprensión y el consiguiente cambio de perspectiva respecto del padre se produjeron en una situación emocional muy intensa, hasta el punto de que, al terminar la sesión, Richard no pudo contener su llanto, un llanto que comenzó sumisamente, con la sensación habitual de pérdida irreparable (en este caso, la de haber malogrado su vida por una persona que nunca lo había sentido como hijo), y gradualmente despertó una sensación de conmoción profunda y exaltación al sentirse liberado de la sensación de soledad y hundimiento personal basada en la certidumbre de haber hecho sufrir siempre a las personas que lo querían.

Sandra siempre había sostenido que su miedo a estar sola o a perder el control le "cayó del cielo" cuando ella ya era mayor, lo que la llevaba a pensar, concordando con la opinión general en su casa, que esos miedos dependían de alguna especie de "fragilidad constitucional" que apareció en la pubertad y la adolescencia. De hecho, había tenido una infancia "idílica" y libre de preocupaciones, en contacto con la naturaleza, pues sus padres eran granjeros que trabajaban en un pequeño valle del sur, en el que no había electricidad y la vida seguía en un estado casi natural.

Sus primeras imágenes de la vida evocaban serenidad y tranquilidad, y estaban relacionadas sobre todo con la granja (compartida con los abuelos paternos, por quienes ella había sido muy consentida) y con las atenciones y la solicitud de su madre, su principal figura emocional de referencia, puesto que el padre estaba siempre en el campo.

Por cierto, un recuerdo que databa de los 3 o 4 años de edad y parecía destacarse sobre todos los otros, concernía a

la madre. Una tarde de verano, ella estaba en el campo con su madre en una de esas ocasiones (la siega, o algo así) en las que todas las mujeres de la aldea salían a ayudar a los hombres. En esa importante escena, Sandra estaba cerca de su madre, quien, para que la niña no se aburriera, le hacía muñequitos de barro que se rompían en cuanto Sandra los tomaba en sus manos, ante lo cual la madre, con la paciencia de una santa, en seguida hacía otro, sufriendo los reproches del padre, que hubiera preferido que ella dedicara más tiempo al trabajo. Sandra sintió disminuir gradualmente la protección y el afecto que la rodeaban, reemplazados por una marea creciente de irritación y cólera que la asustó mucho, de modo que estalló en lágrimas, aferrándose a la falda de su madre. La cliente pareció un tanto perturbada al relatar ese recuerdo, y explicó la irritación y la ira por el hecho de que su madre no supiera hacer muñecos que no se rompieran de inmediato. Atribuyó el hecho de que se hubiera aferrado llorando a la falda de su madre al miedo que experimentó al sentirse tan ingrata frente a tanto afecto.

Cuando tenía cinco años, decidieron enviarla al jardín de infancia de una aldea que estaba a unos kilómetros de distancia, y a la que el abuelo se había ofrecido a llevarla todos los días. El primer día, Sandra se sintió un poco fuera de lugar y asustada, y no se separó de la maestra. Aunque había esperado ansiosamente el momento de volver al hogar, en el camino de vuelta no le dijo nada al abuelo, pues éste se lo habría contado a su padre, y la niña temía sus maneras bruscas. Se abstuvo de todo comentario hasta que llegaron a la casa, y entonces corrió a los brazos de su madre, para decirle que no quería volver al jardín de infancia. La madre la tranquilizó, y después se enfrentó al esposo y al suegro, y logró que éstos consintieran en que la niña no volviera al jardín.

Para Sandra, este episodio marcó el principio de una "complicidad" con su madre, que duraría hasta la muerte de esta última, y que siempre la hizo sentir como una hija privilegiada, más amada y comprendida que las otras. Ella, por su parte, y en especial desde ese momento, siempre se había puesto del lado de su madre en las frecuentes disputas con el

padre, irascible y a menudo bebido, considerándola una "víctima" que sufría la opresión del hombre para no privar a la hija de un futuro seguro.

A los 6 años, su primer día en la escuela, en la misma aldea a unos kilómetros de distancia, resultó ser mucho más tolerable. En primer lugar, la madre la había tranquilizado continuamente durante el año anterior, y después la acompañó a la escuela durante la primera semana, pasando el resto de la mañana en la aldea. Sandra pudo entonces conocer con tranquilidad a la maestra y los compañeros, mientras su madre estaba todavía "al alcance de la mano".

En la escuela primaria, la atmósfera idílica del período anterior se fue deteriorando gradualmente, debido a las disputas cada vez más frecuentes entre sus padres sobre el trabajo y la posibilidad de mudarse a la ciudad, a lo que su madre se oponía. En el curso de las discusiones más intensas, Sandra era presa del pánico al pensar que su madre podía morir en cualquier momento, y entonces ella se derrumbaba, con lo que se interrumpía la pelea, y por lo general el padre, abrumado por los reproches de la madre, se iba de la casa dando un portazo. Otro elemento que contribuía a enrarecer la atmósfera anterior eran los ocasionales desacuerdos entre ella misma y su madre, que la perturbaban y la hacían sentirse una hija ingrata. Esas discusiones solían producirse cuando Sandra iba a jugar en el jardín de la abuela, dejando a la madre sola con todo el trabajo de la casa. Primero la madre la regañaba por su carácter inquieto; a menudo le decía que sólo había sido "buena" cuando "estaba en su barriga". Después se enfurrnaba durante horas, que a Sandra le parecían interminables. Un día, cuando ella tenía nueve años, durante uno de esos largos malhumores, la niña sintió el impulso de coger secretamente el revólver del padre, deslizarse de nuevo en el jardín de al lado, y apuntar con el arma al abuelo que dormía, para "ponerse a prueba" y ver si era capaz de controlar algo peligroso.

Al final de la enseñanza primaria, cuando la niña tenía diez años, tras muchas disputas el padre consiguió lo que quería, y se mudaron a la ciudad. Al ver la resignación y

tristeza del rostro de su madre, Sandra volvió a temer que se muriera de pronto y que ella se encontrara sola ante lo desconocido con un padre que la asustaba. El choque con la ciudad y con el instituto fue peor de lo que había imaginado durante las semanas anteriores. En primer lugar, ella nunca había visto una escuela tan grande, con tantos profesores y alumnos, y esto hizo que se sintiera bastante desplazada. En segundo lugar, el viaje a la escuela parecía interminable, con el tráfico atascado, tranvías, semáforos, etcétera, todo lo cual le producía la impresión de una especie de vorágine. Los primeros meses en la ciudad fueron meses de miedo, y durante ellos sólo se sentía segura y protegida en las tardes que pasaba en el hogar con su madre. Después, poco a poco, se familiarizó con los profesores y compañeros, de modo que al terminar el año ya se sentía mucho más cómoda. Sandra recordó muy vívidamente una mañana en clase, a los doce años, cuando tuvo su primera menstruación, pues la experiencia le había provocado un susto enorme. No tenía la menor idea de lo que iba a pasarle, puesto que la madre no había ni siquiera rozado "ciertos" temas, y ella misma se retiraba siempre que oía a sus compañeras discutirlos. Cuando de pronto se sintió manchada de sangre, se aterrorizó; temía morir en cualquier momento. No escuchaba lo que le decían sus maestras o compañeras, y pidió que la llevaran en seguida a su casa para hablar con su madre, que era la única persona en la que podía confiar.

La menstruación cambió las dimensiones en las que Sandra había vivido hasta ese momento. Su madre, si bien nunca abordaba temas delicados, le había subrayado el control que debía ejercer sobre sí misma ahora que ya no era una niña, pero Sandra nunca comprendió realmente qué era lo que debía controlar. Además, su padre, que, aparte de las peleas con la madre, durante años había sido una figura ausente en la vida familiar, de repente asumió el rol de "controlador sexual" de la hija, a la que veía perdida en lo que él describía como la selva humana de la ciudad. Como ya vimos en la historia afectiva de la cliente, se inició entonces ese largo período de aislamiento y de choques continuos con el padre, período

do en el que ella pudo experimentar por sí misma lo que había significado para la madre tener que enfrentarse con ese hombre durante toda la vida. Entonces, cada vez que lograba eludir el control del padre engañándolo, Sandra tenía la sensación de que en lugar de ello podría haberse resistido abiertamente, "redimiendo" de ese modo también a la madre, que se había rendido sólo por amor a Sandra.

Pasando repetidamente por "la moviola" la secuencia de las escenas críticas, Sandra logró una notable revaluación de su historia pasada, mientras gradualmente comprendía mejor la organización evolutiva de su cuadro fóbico.

La cliente, aunque sintiendo que sus emociones y miedos perturbadores estaban vinculados de algún modo con su relación con la madre, no podía sin embargo vislumbrar ninguna conexión aparte del hecho de que el contacto con la madre la aliviaba. En cuanto a lo demás, el hilo conductor de toda la historia consistía en una inhibición indirecta de su conducta exploratoria y de su autonomía, implícitamente activada a través de las atenciones y la solicitud de una madre que, por otro lado, era muy amada. Fue precisamente este carácter indirecto lo que desde el principio había hecho imposible que Sandra relacionara las experiencias perturbadoras con la conducta y las actitudes de sus progenitores; tampoco podía reconocerlas y evaluarlas como cualidades emocionales inherentes a su experiencia subjetiva.

El recuerdo de cuando tenía 3-4 años de edad realzaba particularmente este aspecto, si se enfocaba esa escena y "tomaba en serio" la irritación y la ira como los "hechos" que había que explicar, tratando al mismo tiempo de hacer cambiar de perspectiva a la joven mediante una oscilación continua entre los puntos de vista subjetivo y objetivo. Así, mientras ella intentaba reconstruir la escena desde afuera, procurando enmarcarla en la situación social global en progresión, recordó que esas situaciones en las que toda la aldea salía al campo siempre resultaban muy gozosas para los niños, que podían jugar juntos, seguir cerca de los adultos que estaban trabajando. Mientras la cliente hablaba de esto, de pronto se interrumpió al comprender que, obligándola a jugar con las

muñecas de barro que le hacía pacientemente la madre, ésta trataba de mantenerla a su lado, haciéndole imposible ir a jugar con los otros niños. Gradualmente, tras los primeros momentos de perplejidad, a medida que la escena se le aclaraba bajo esta luz, Sandra tuvo una fuerte reacción emocional: visiblemente angustiada y pálida, dijo que se sentía desvanecer y quiso tenderse. Se recobró al cabo de unos minutos, y manifestó que por el momento no deseaba detenerse más en ese episodio; en su lugar quería ser tranquilizada sobre el "malestar" que acababa de experimentar. No obstante, a partir de la siguiente sesión resultó evidente que se había producido un cambio considerable en su perspectiva sobre el pasado, de modo que al "pasar por la moviola" otras escenas significativas la cliente pronto pudo rastrear el mismo hilo conductor que de pronto había percibido durante la anterior experiencia de tensión emocional.

Entonces, en el episodio del jardín de infancia a los cinco años, pudo ver que la tendencia a mantener a la hija en el hogar había permitido a la madre "tomar en sentido literal" lo que tal vez eran las quejas comunes de una niña la primera vez que tiene que salir de su casa. Del mismo modo, comprendió que las continuas seguridades que durante todo el año anterior al ingreso en la escuela le había dado la madre para tranquilizarla, y la accesibilidad de la mujer, que se quedaba cerca, en la aldea, al proporcionarle un sentido de protección escrupulosa, también le habían grabado implícitamente la imagen de un mundo extremadamente peligroso en el que estar sola significaba no tener defensa.

Además, lentamente fue resultándole evidente que la imposibilidad de conectar los sentimientos perturbadores con la conducta de su madre la había obligado a experimentarlos como localizados en los aspectos físicos del sí-mismo, y esto, a su vez, conducía a una descodificación "sensorial" de todas las modulaciones emocionales.

Cualquier novedad (la escuela, la ciudad, la menstruación, etcétera) sólo podía evaluarse como miedo, y el miedo se había convertido en la modulación emocional más fácilmente reconocible en la gama de emociones percibibles. Esta

descodificación sensorial era particularmente evidente cada vez que ella luchaba con sensaciones intensas derivadas de las relaciones de apego. Así, el miedo a perder de pronto una base protectora parecía el único modo de evaluar cualquier modificación posible de la accesibilidad de la madre (enfrentamientos con el padre, verla triste y descorazonada cuando se mudaron a la ciudad, etcétera). Al mismo tiempo el "malestar" que solían provocarle los ataques de pánico estaba en perfecta armonía con el código protector del hogar, que atribuía una prioridad absoluta a todo lo relacionado con la enfermedad (y de hecho, "sintiéndose mal" detenía instantáneamente cualquier disputa).

Al procesarlas repetidamente "en la moviola", esas situaciones le parecieron particularmente importantes cuando ella experimentaba sentimientos opuestos en una relación de apego, como por ejemplo una amenaza de "separación emocional" (el malhumor de la madre, su propio miedo a distanciarse de ella, etcétera), junto con una "sensación de opresión" (sentirse a merced del malhumor de la madre, obligada a permanecer cerca de ella para sentirse protegida, etcétera). En esas circunstancias aparecía el miedo a perder el control y la necesidad de ponerse a prueba para controlarlo (según lo ejemplificaba el episodio de la pistola). En este sentido, la escena en el campo a la edad de 3 o 4 años cobró cada vez mayor significado a sus ojos, puesto que coincidía con el primer miedo a perder el control del que ella tenía algún recuerdo.

Al enfocar, a partir del inicio de la menstruación, todo el período de aislamiento y de enfrentamientos con el padre, la cliente comprendió que asumir el rol de quien redimía a la madre de un matrimonio desdichado, y soportado sólo por amor a la hija, era el modo de mantener, sin cambiar de nivel, esa complicidad con la madre que continuaba proporcionándole una sensación de privilegio y protección. Al mismo tiempo, "resistirle al padre" le había servido como "banco de pruebas" para afilar su estilo controlador, competitivo, que más tarde aparecería plenamente en su trato con los hombres.

Por último, tras recorrer unas tres cuartas partes del trayecto del análisis evolutivo, se produjo otra situación emocional particularmente intensa (aunque no en el mismo nivel de la que apareció al trabajar con su recuerdo de cuando tenía 3 o 4 años), que coincidió con el "descubrimiento" por Sandra de que su madre probablemente había experimentado los mismos miedos que ella durante toda su vida. Súbitamente se dio cuenta de que no podía recordar ninguna circunstancia en que su madre se hubiera quedado sola en casa, o ido sola a algún lado. Por ejemplo, recordó claramente que durante su primera semana en la escuela primaria, cuando la madre la acompañaba a la aldea cercana, siempre llevaba a alguien con ella (una prima, la suegra, o quien fuera) para no estar sola en una aldea en la que todos la conocían de toda la vida. Este descubrimiento no fue intrascendente para Sandra, pues automáticamente cuestionó uno de los principales puntales de su evolución: que su madre nunca había abandonado a su esposo por amor a la hija. Parecía evidente que "soportar un matrimonio" era sólo el nombre que la madre había concedido a su miedo a afrontar el mundo sola. Es interesante observar que, a medida que se producía este cambio en la imagen de su madre, Sandra parecía paralelamente ver el mundo de una manera menos amenazante y alarmante, y justamente en ese momento, durante unas vacaciones, decidió hacer un vuelo intercontinental con su marido, mientras que sólo unos meses antes se habría desesperado ante la simple posibilidad de subir a un avión.

En el caso de Winnie, que estaba todavía en una etapa de desarrollo, analizar su historia pasada significaba profundizar el nivel de autoobservación alcanzado en el trabajo precedente, reconstruyendo la organización, a lo largo de los años, de su modo de extraer un sentido del sí-mismo mediante la sintonía con las expectativas percibidas de una figura significativa.

Para Winnie, era su incapacidad y falta de voluntad lo que había hecho que, hasta donde podía recordar, hubiera preferido "identificarse" con otros. La familia estaba involu-

crada, en cuanto siempre le había proporcionado un ambiente seguro, acolchonado, en el que ella podía satisfacer su modo de actuar.

Por cierto, su familia siempre había sido considerada modelica por todo el vecindario, tanto en virtud de la conducta de los padres, totalmente dedicados al trabajo y a las hijas, a las que nada les faltaba, como también a causa de la atmósfera familiar, invariablemente afectuosa y armónica. Además, esta imagen se remontaba a cuando sus padres se habían comprometido y pasaban por ser una pareja modelo para los otros jóvenes, gracias a la sinceridad y la armonía de su afecto. Salvo algunos pequeños desacuerdos que se produjeron inmediatamente antes del matrimonio, que Winnie conocía por otras fuentes, sus progenitores parecían ser una pareja modelo, y la gente les deseaba a las hijas la buena suerte de tener un matrimonio como el de ellos.

Las primeras imágenes de la vida parecían descoloridas, y no iban acompañadas por sensaciones particulares; se relacionaban con la casa, con las figuras paternas y con una institutriz con la que Winnie recordaba jugar siempre alegremente, y que se fue cuando la niña tenía 4 años.

Dos recuerdos que parecían relativamente importantes se remontaban a la edad de 3 años. El primero, anterior al nacimiento de su hermana, era uno de sus pocos recuerdos de contacto físico con el padre; en esa situación, él, sosteniéndola en sus brazos, fingía arrojarla repetidamente al aire. Winnie ya había participado antes en ese juego, y sabía muy bien de qué se trataba, de modo que reía feliz, hasta que vio el rostro preocupado de la madre que la miraba y le decía que se detuviera. De pronto se asustó mortalmente, estalló en un llanto irrefrenable, y quiso que el padre la bajara. El otro recuerdo se refería a una situación que se produjo unos meses después del nacimiento de su hermana, a la que Winnie recibió con alegría, pensando en una posible compañera para sus juegos con la institutriz. Una tarde ella estaba junto a su madre, que alimentaba al bebé, e impulsada por el deseo de que la hermanita le prestara atención, a pesar de estar absorbida por el biberón, Winnie tomó una chocolatina

de la mesa y pretendió dársela. Su madre prorrumpió en invectivas contra ella, acusándola de haber querido hacerle daño a la hermana porque estaba celosa. Winnie, al descubrir que era tan mala, quedó petrificada, hasta el punto de temerle a sí misma y no atreverse a separarse de su madre, que mientras tanto había seguido alimentando al bebé como si nada hubiera pasado.

A la edad de 4 años, Winnie era una niña muy formal y sensible, de la que su madre hablaba con orgullo a las amigas que la visitaban. Esto ocurrió cuando la institutriz tuvo que volver a su aldea, lo que angustió a la pequeña. No obstante, recordaba que, mientras la institutriz la abrazaba llorando desconsoladamente, ella se sentía muy turbada y no comprendía realmente lo que estaba sucediendo, "pues los mayores nunca lloran, y los niños, si lloran, paran en seguida".

En muy pocas ocasiones ella perdía algo de su compostura habitual, por ejemplo cuando se quejaba de que su madre nunca fuera a buscarla al jardín de infancia; en realidad enviaba a una amiga a la que Winnie tenía que llamar tía. Winnie quería ser como los otros niños, pero su madre contestaba a sus protestas diciéndole que era "una egoísta" e "ingrata", y Winnie, sintiéndose inmediatamente en falta, ya no sabía qué razones "reales" la habían llevado a quejarse.

Cuando la niña tenía 5 años, su abuela materna falleció inesperadamente, y la madre, a pesar del gran apego que le tenía, se ocupó de todos los detalles sin llorar ni crear un clima de duelo, de modo que Winnie no se sintió perturbada en absoluto. Lo único que la asustó horriblemente, y la hizo estallar en llanto, perdiendo su control habitual, fue ver a su padre abrazando a su madre. Esto era algo poco frecuente, y por un momento pensó que él podría hacerle daño o incluso matarla.

Por otra parte, si bien nunca decía explícitamente cosas malas sobre él, sino que ensalzaba sus virtudes de trabajador incansable, de forma sutil la madre tendía a redefinir negativamente la manera de ser del esposo, sugiriendo que el modelo a seguir era ella misma. Esto siempre había esta-

do claro para Winnie, de modo que a los 5 años se sintió petrificada cuando al pedirle a su madre, para el carnaval, un disfraz de "Zorro" que realmente le gustaba, la mujer le contestó con irritación que en realidad no le gustaba y que sólo pretendía parecerse al padre. En ese momento, volvió a sentirse abrumada por una profunda sensación de incertidumbre, sin saber ya si realmente le gustaba disfrazarse de "Zorro" o quería humillar a su madre.

Su madre la había preparado para el ingreso en la escuela con recomendaciones exhaustivas de que fuera siempre la más educada, la primera de la clase, etcétera, y por último la llevó personalmente y la presentó a la maestra como si fuera un pequeño genio, implorándole a Winnie que no la hiciera quedar mal. La escuela primaria se convirtió entonces en una tortura para la niña, que a cualquier precio tenía que ser la mejor del curso, mientras continuamente se sentía a punto de ser aplastada por la responsabilidad de no hacer quedar mal a la madre. Además de pasar todas las tardes estudiando, lo que para Winnie era una pesadilla, su madre le controlaba los deberes al final del día, y a menudo, sin tener en cuenta el hecho de que la niña sabía la lección perfectamente bien, se los hacía volver a escribir una y otra vez hasta que la caligrafía fuera impecable.

Al finalizar el primer ciclo académico, Winnie empezó a menstruar por primera vez una mañana en la escuela, y corrió excitada a su casa para decírselo a su madre, segura de que también ella estaría contenta y lo celebraría. La cliente comenzó a narrar con gran énfasis lo que entonces había sucedido con su madre, que estaba planchando. Cuando vio que la mujer ni siquiera levantaba los ojos de su tarea, la niña sintió que se estaba petrificando y quedó muda. Su madre, sin levantar los ojos ni hacer ningún comentario, le dijo que fuera a buscar algunas prendas más de la cocina.

Entonces empezó el distanciamiento emocional y el resentimiento que Winnie sentía hacia su madre y que poco después, al ingresar en el instituto, conduciría al período de peleas dramáticas que hemos visto en relación con la historia afectiva de esta cliente. Haciendo "pasar por la moviola" las

escenas cargadas de afecto repetidas veces, Winnie llegó a una revaluación de su historia pasada y de la imagen de su madre, reconstruyendo la organización evolutiva de su actitud "conectada externamente".

Durante el trabajo anterior, vimos que Winnie ya tenía conciencia del modo en que su relación con su madre se había convertido para ella en un "espejo" en el que podía reconocer sus estados internos, pero sin que le hubiera quedado claro qué rol podía haber desempeñado en todo esto la madre como persona. Además, si la aparición de la experiencia temprana de estar delimitado respecto de las otras personas había sido interferida desde el principio, cualquier distanciamiento hacia una figura de apego significativa e intrusiva resultaba imposible, y la consiguiente experiencia desdibujada y vacilante del sí-mismo sólo podría considerarse como algo dado "constitutivamente".

Entonces, el primer recuerdo, de cuando ella tenía 3 años, fue considerado por Winnie un ejemplo del carácter innato en ella de su incoherencia y su oscilación entre la alegría y las lágrimas a partir de una opinión ajena. Por otro lado, si ese recuerdo se enfocaba nítidamente, intentando que Winnie asumiera un punto de vista externo, y también que diferenciara su sentido del sí-mismo de la conducta de su madre (afrontando esta conducta de forma que pudiera *extraer* una imagen de su madre como persona) empezaba a aparecerse toda una serie de nuevos datos. Lo que causó mayor confusión era la razón por la que su madre le había hablado a ella, que tenía 3 años, y no al padre, que debía haber sido el que tomara las decisiones sobre la conducción de la familia y la educación de los niños. Al seguir haciéndole enfocar este aspecto con los "ojos del presente", empezó a aparecer la ambigüedad del estilo comunicativo de la familia, rasgos que ahora ella estaba reconociendo. Le pareció claro que su madre, si bien afirmaba lo contrario, de hecho no consideraba al marido apto para el rol de padre y, sin decirlo explícitamente, exigía de Winnie una absoluta complicidad emocional para excluirlo de ese papel, sin tomar en cuenta, además, el estado de ánimo de la hija en ese momento. Ella pudo ver que lo

que la había aterrorizado fue encontrarse en el centro de una situación hipócrita y ambigua, en la que no podía asumir ninguna posición, y no algún peligro posible del juego en sí.

Por otro lado, al enfocar el segundo recuerdo de cuando tenía 3 años, mientras estaba cerca de la madre que daba de comer al bebé, Winnie creyó evidente que la mujer no tomaba en cuenta sus sentimientos e intenciones, sino que sistemáticamente los anticipaba y redefinía, impidiéndole de ese modo desarrollar emociones y opiniones propias. En consecuencia la profunda sensación de indefinición y desconfianza en el reconocimiento de la experiencia inmediata hizo que finalmente ella confiara más en los marcos externos de referencia. La escena con la institutriz cuando ella tenía 4 años le dejaba una imagen de ella misma como una niña tan comprometida en la adhesión a las normas que se le habían presentado, que era incapaz de reconocer lo que sin duda fue una de las situaciones emocionales más auténticas y espontáneas de toda su infancia. Además, le resultó cada vez más claro que, a medida que aumentaban su compostura y su "sensatez" para satisfacer las expectativas percibidas de la madre, también disminuía progresivamente la posibilidad que tenía de reconocer las emociones y actitudes espontáneas, tanto en ella misma como en los demás según lo ilustraba su reacción ante el padre que abrazó "inesperadamente" a la madre.

En vista de la juventud de Winnie, el suyo era un pasado reciente en el que los recuerdos conservaban el frescor y la resonancia emocional que se desvanecen en la madurez, y por lo tanto eran más fáciles de reconstruir. Mientras continuaba enfocando la infancia (en su caso, prácticamente las "últimas noticias"), Winnie pudo reconocer cada vez más, en todas las escenas críticas, el elemento invariable que siempre había caracterizado su experiencia de la relación con su madre: no haber tenido nunca la sensación de ser una persona en sí misma, con sus propias opiniones y emociones. Este borroso sentido del sí-mismo (que ahora la hacía ver bajo otra luz su sentimiento de vacío y su miedo a no sentir lo suficiente) se derivaba del modo en que había experimentado y

evaluado la combinación variable de las dos actitudes básicas que su madre siempre había tenido hacia ella: la de anticipar y redefinir sus intenciones y emociones (el episodio de la chocolatina, del "Zorro", etcétera) y la de la negación indirecta (haciéndole reescribir sus deberes, a pesar de que ella ya conocía la materia) y directa (ilustrada por el episodio de la menstruación).

Además, paralelamente, la imagen que Winnie tenía de su madre estaba sufriendo modificaciones. Ya durante la fase anterior de la terapia había dejado de creer que su madre fuera un modelo absoluto de perfección al que debía atenerse a cualquier precio. Ese cambio de perspectiva la había llevado a ver las actitudes "victimistas" de la madre como "tretas de relación" para manipular a los miembros de la familia, a fin de ser ella quien la gobernara. Pero Winnie, si bien comprendía que esas actitudes de la madre no podían ser fines en sí mismas, aún no había podido establecer una relación con los problemas existenciales que podría tener su madre como persona. No obstante, durante la reconstrucción de estos hechos, resultó claro que, detrás de la fachada, debía haber algo que no funcionaba en sus progenitores como pareja. El episodio ocurrido hacia los 5 años, cuando se asustó al ver que su padre abrazaba a su madre, la había hecho reflexionar, y subrayó el hecho de que los padres nunca intercambiaban ni una mínima muestra de afecto, como normalmente sucede en las parejas. La sistemática luz negativa bajo la cual era visto su padre, y los celos instantáneos que mostraba su madre siempre que las hijas expresaban gustos o preferencias que demostraban apego al padre, daban la sensación de un profundo cisma entre ellos que nunca llegó a aflorar a la superficie.

Fue entonces cuando Winnie súbitamente recordó, con una claridad desconcertante, los rumores que había oído muchos años antes, en labios de otras personas (primos, mujeres de la limpieza, etcétera), sobre los "desacuerdos" que sus padres habían tenido antes de casarse. La madre había logrado en el último momento obligar al padre (que tenía relaciones con otra mujer) a renunciar a sus planes de suspender

la boda, para que no pensarán mal de ella. Poner a las hijas contra el hombre y excluirlo de la familia, sin referirse ni una sola vez al problema fundamental, fue lo que había permitido a su madre no reconocer explícitamente su derrota, y al mismo tiempo vengarse de un hombre que, aunque la rechazaba, se había sentido obligado a cumplir sus compromisos.

Haber intuido el secreto de su madre modificó considerablemente la actitud de Winnie hacia ella; ya no sentía resentimiento, sino que la veía como una mujer perturbada que, de una manera muy simplista, intentó resolver todos sus problemas vendiendo una imagen perfecta de sí misma que no podía cuestionarse. Ya no sorprendió ni perturbó a Winnie el comprender que su madre probablemente seguiría toda la vida criticando los hábitos alimentarios, los romances, los resultados escolares, etcétera, de las hijas, pero ahora estaba segura de que el problema era de su progenitora.

Gregory siempre había tenido que esforzarse para "sentirse digno" de la abnegación y devoción que sus padres dedicaban a la familia y los hijos, sacrificando todos los otros aspectos de la vida. Esto no se debía a alguna rebelión o mala voluntad "latentes" por su parte, sino más bien al hecho de que siempre había habido "algo" en él, imposible de definir con precisión, pero contra lo que tenía que estar constantemente en guardia.

Sus padres, católicos fervientes, siempre habían considerado que la religión estaba en el centro de sus vidas. La decisión de formar una familia había sido para ellos equivalente a abrazar la vida religiosa y, como en un convento, todo lo que sucedía en la casa estaba sujeto a reglas, oraciones, etcétera, puesto que lo que más importaba era la educación religiosa y moral de los hijos (Gregory tenía un hermano tres años mayor). Sin embargo, no contentos con ese compromiso, los padres, de posición acomodada, participaban cuanto podían en actividades benéficas y humanitarias de comisiones religiosas, consejos parroquiales, etcétera. El padre, que era magistrado, siempre había estado un tanto ausente desde el

punto de vista emocional de la vida familiar, y su presencia en la casa, por lo menos para los niños, se traducía en explicaciones filosóficas y religiosas de los valores morales y comentarios sobre pasajes de la Biblia, que él esperaba que los niños conocieran de memoria. La madre, una mujer fría de principios firmes —Gregory no recordaba ni un abrazo ni un beso de ella—, hasta en vísperas de la boda había estado indecisa en cuanto a si debía o no coger los hábitos, y siempre consideró la condición de mujer casada como una renuncia a la vida espiritual superior. Por lo tanto, con los hijos tenía una actitud que más o menos podría describirse como sigue: “He sacrificado la santidad para vivir con vosotros; vosotros debéis compensarme siendo inmaculados y sin pecado”.

Las primeras imágenes de su vida se referían, por un lado, al juego solitario en distintos lugares de la casa, con una sensación de serenidad y tranquilidad; por otra parte, se relacionaban con la madre, que, como un meteoro, interrumpía frecuentemente esos juegos (porque eran ruidosos, porque era la hora de la oración, etcétera), dejando a Gregory con una sensación de “disgusto” personal que lo acompañaba largo rato. De este período (correspondiente más o menos a los tres años de edad) recordaba una ocasión particular, quizá la única, en la que la madre, en vez de interrumpirlo del modo habitual, empezó a jugar con él. Gregory se quedó totalmente sorprendido, pero no tuvo tiempo para sentirse contento, pues de pronto sintió como si se estuvieran “burlando de él”, y esto produjo inmediatamente la misma sensación de desagrado, lo que hizo que dejara de jugar a pesar de la insistencia de la madre en que continuara. El mayor contacto con su madre cuando él tenía tres o cuatro años se producía al principio de la tarde; ella se retiraba con él para contarle relatos de la *Biblia*, adaptados como fábulas. En esas circunstancias, Gregory volvía a sentir, al cabo de unos minutos, una sensación inesperada de irritación que inmediatamente se transformaba en un sentido desagradable del sí-mismo, que duraba casi toda la tarde. El niño no fue enviado al jardín de infancia porque se consideró superfluo, y por lo tanto pasaba la mayor parte del tiempo en el hogar, con su madre, pues su

hermano estaba en la escuela casi todo el día; no obstante, su madre estaba siempre ocupada y le dedicaba el menor tiempo posible, apenas lo necesario para su educación ética y religiosa. Gregory siempre había sentido ese período de un modo un tanto ambiguo, dado que, por un lado, se sentía tan solo que “el tiempo no pasaba nunca”, pero, por otra parte, no tenía la libertad de movimientos de un niño solo, porque siempre estaba bajo “la mirada” de su madre. Ella, aunque ocupada, no lo perdía de vista, y podía llamarlo en cualquier momento.

De más o menos sus 4 o 5 años tenía un recuerdo significativo porque, entre otras razones, reflejaba de forma inequívoca al padre. Gregory tenía absolutamente prohibido mirar por la ventana, aunque no había ningún motivo particular de peligro, ya que vivían en la planta baja, y las ventanas, demasiado altas para que él las alcanzara, también tenían rejas. Una tarde, aprovechando quizás un momento de descuido del padre, que se encontraba con él en la sala de estar, Gregory miró hacia afuera y vio a los niños jugando en el patio, lo que, a pesar de todas las advertencias, siempre lo había atraído mucho. El padre saltó del sillón y lo persiguió por la habitación con una fusta en la mano, hasta que, en un rincón y ante la amenaza de la fusta, Gregory tuvo que arrodillarse y recitar un *mea culpa* por su fechoría ante toda la familia que, mientras, se había precipitado a la sala. Este castigo moral o “humillación” (como Gregory la llamaba) parecía constituir el factor esencial de la estrategia de educación de su padre, que no perdía ninguna oportunidad de administrárselo, a él o a su hermano, como respuesta a transgresiones a menudo poco importantes, incluso para un punto de vista severo como el de la madre.

A la edad de 5 años pertenecía un recuerdo significativo para Gregory, pues representaba la primera vez que apareció lo que él denominaba “la duda del solipsismo”, que durante algunos años lo asustó mucho. Era quizá la primera vez que estaba solo en el patio, y miraba los árboles y las personas asomadas a las ventanas. De pronto tuvo una intensa sensación de que todo lo que veía —incluso las otras personas y él

mismo— podría ser sólo una imagen en su mente, es decir, una invención que no correspondiera a la realidad. La sensación de confusión y pánico fue tan intensa que lo impulsó a volver de inmediato a su casa, bajo la mirada vigilante de su madre.

Aunque muy esperado, el primer día en la escuela, a la edad de 6 años, resultó una experiencia un tanto desconcertante. Como el edificio estaba sólo a unos centenares de metros de su casa, Gregory, después de las habituales advertencias, fue enviado solo, y en cuanto llegó pasó por un momento de total desorientación y “se sintió perdido” en medio de tantos niños. Al cabo de un momento se recuperó, pero no pudo comprender el mecanismo de la asignación de los alumnos a diversas clases y, siguiendo su lógica de ese momento, se unió a un curso que acababa de formarse. El resultado fue que durante el resto de la mañana vagó de una clase a otra, y en cierto momento se preguntó si aquello no sería interminable, y cuando al fin encontró la clase a la que estaba asignado, gracias a la intervención de maestros y bedeles, se sintió totalmente perdido y un poco avergonzado entre los compañeros que ya se conocían entre sí, y lo miraban divertidos. Este tema de la vergüenza y de sentirse perdido en la clase y en la escuela siguió siendo una constante durante todo el tiempo que Gregory estuvo en la escuela primaria, y sólo empezó a desaparecer gradualmente al matricularse en el instituto. Por cierto, a los 11 años, lo hacían usar la ropa del hermano mayor, y esto, unido a que se sentía torpe en las actividades colectivas y en los juegos, acentuó su sentido de disgusto consigo mismo.

En la escuela primaria, Gregory había sido un niño sensible, más maduro de lo correspondiente a su edad, y aunque todavía se sentía torpe con los compañeros, era mucho más respetado por ellos y admirado por sus conocimientos y su rendimiento escolar. No obstante, a medida que maduraba y su educación moral se volvía más rígida e intransigente, se multiplicaban las normas y prohibiciones, pero también su capacidad para un razonamiento más autónomo y las posibilidades de diversión (cine, televisión, los compañeros, etcéte-

ra), con el resultado de que también proliferaban sus dudas acerca de lo que era y lo que no era pecado. Cuando tenía 7 u 8 años, esas dudas solían atormentarlo por las tardes, mientras estudiaba en su habitación, hasta el punto de que a veces se sentía una persona despreciable que blasfemaba sólo por el placer de hacerlo. En ese momento aparecía en su mente, como en una pantalla, una frase tan blasfema y vulgar que lo aterrizzaba; sin embargo, en seguida ponía en práctica el sistema de añadirle signos de interrogación para responder inmediatamente, dentro de sí mismo, con un “¡No, no!”.

Estos dilemas religiosos, aunque acompañados por frecuentes confesiones al sacerdote, siguieron más o menos bajo control durante la escuela primaria y el inicio de la enseñanza media, hasta que, al empezar su último año en esta última, se intensificaron progresivamente. Ya el paso a la enseñanza media, donde se encontró por primera vez en clases mixtas, lo había perturbado y desorientado bastante, al revelar la existencia de sensaciones e impulsos sobre los que no sabía nada. A esto se sumó el descubrimiento de la masturbación, que lo perturbó y trastornó todavía más.

Una tarde, a los trece años, estaba hablando con su madre, tal vez distraídamente y al hacer un gesto le tocó un seno por descuido. Su madre le pegó instantáneamente una sonora bofetada, lo aplastó con una mirada de desprecio, musitando “cerdo asqueroso” volvió indignada a la cocina, y no le habló durante dos semanas. En ese momento, Gregory tuvo la seguridad de que él era absolutamente incapaz de controlar esas sensaciones e impulsos de los que ya había desconfiado, y se sumió con una angustia casi incontrolable en la sensación aniquiladora de ser una persona digna de desprecio. Durante más de dos años, la necesidad de poner continuamente a prueba sus escrúpulos morales se volvió más frecuente y atormentadora; se encerraba durante horas, obligándose a realizar un autoanálisis tan exhaustivo como insuficiente, que terminaba cuando se iba a confesar, todos los días, a pesar de los intentos del sacerdote por disuadirlo.

Desde la edad de 15-16 años, Gregory pareció lograr un equilibrio mediante un compromiso moral y una ética casi

"ascética", que le permitió evitar todas las oportunidades lúdicas capaces de suscitar sensaciones y emociones imprevistas. Como se recordará, ése fue el período que condujo a su primera experiencia romántica, que de hecho tuvo lugar la primera vez que decidió aflojar las imposiciones "monacales" a las que se atuvo durante algún tiempo.

Se "pasaron" varias veces "por la moviola" las escenas individuales, y, como Gregory ya había adquirido la capacidad de diferenciar entre experiencia y explicación, y también de reconstruir los aspectos multifacéticos de los sentimientos, oscilando entre los puntos de vista subjetivo y objetivo, resultó posible reconstruir la organización evolutiva de su significado obsesivo, mientras se reordenaba su visión del pasado.

Como hemos visto, desde el principio los patrones ambivalentes de apego (en los que una fachada explícita de devoción y preocupación absoluta estaba entrelazada con actitudes implícitas de rechazo) habían sido una parte integral de la situación existencial percibida. De este modo, a Gregory siempre le había resultado casi imposible referir a la actitud de sus padres los consiguientes sentimientos antitéticos sobre sí mismo, de modo que sólo podía experimentarlos como algo que formaban parte de él. Por lo tanto, el punto clave del enfoque consistía precisamente en tomar esa sensación perturbadora de disgusto consigo mismo, no como "algo dado", sino como un "hecho" que había que explicar, y de este modo encontrar una perspectiva diferente para ver las escenas críticas, oscilando continuamente entre los distintos puntos de vista de la autoobservación.

Cuando él empezó a enfocar de este modo las imágenes de su relación con su madre durante los años preescolares, comprendió fácilmente que su alternancia entre sentimientos opuestos (serenidad/tranquilidad y disgusto/irritación) estaba constantemente correlacionada con la experiencia de su madre como "disponible" —ella estaba siempre con él ("A ella le gusta estar conmigo/yo soy un chico 'positivo'")— y al mismo tiempo como "no disponible" —ella era fría y no prestaba atención a los sentimientos y necesidades de él ("A ella no le gusta estar conmigo/yo soy un chico 'negativo'")—. En

particular, el recuerdo de los tres años, cuando su madre había empezado a jugar con él, resultó muy significativo por clarificarle ese aspecto. De hecho, su agradable sorpresa ante la accesibilidad de su madre fue de inmediato desvirtuada por la percepción de la falta total de espontaneidad de la mujer en el juego, lo que suscitó en él sentimientos de ira y hostilidad ("Ella sólo está burlándose de mí"), que sólo podía evaluarse como una profunda inaceptabilidad de su propio modo de ser (de allí su sentido de disgusto personal). Es importante subrayar que verse a sí mismo y ver a su madre desde esta perspectiva suscitó en Gregory una notable activación emocional. El mismo la advirtió en su actitud, más controlada y turbada que de costumbre, y en la necesidad reiterada que tuvo de aclararle al terapeuta, y de aclararse a sí mismo, que nada de esto impedía que siguiera experimentando sentimientos "positivos" hacia su madre.

El episodio con el padre, que se produjo cuando él tenía 4 ó 5 años, además de mostrale otra variable del mismo tipo de apego ambivalente, le hizo ver con claridad que la exigencia de obediencia equivalía en realidad a una exigencia de adhesión absoluta, incondicional, a normas que debían respetarse como tales (por ejemplo, la prohibición de mirar por la ventana, que no tenía nada que ver con razones concretas de seguridad); el carácter absoluto de la exigencia excluía toda curiosidad e impulsividad, de modo que la transgresión era castigada con la "anulación" de cualquiera de las conductas espontáneas típicas de los niños ("humillación"). Por otra parte, le pareció aún más evidente que sus padres siempre lo habían considerado un "adulto en miniatura", viendo como superfluo lo que para un niño es indispensable —por ejemplo, el contacto con los compañeros (la prohibición de tomar parte en los juegos del patio, la decisión de no enviarlo al jardín de infancia, etcétera)—. Hasta el punto de exigirle una conducta que estaba fuera del alcance de una criatura de su edad (orientarse solo en la confusión del primer día de escuela).

Tuvo una especial importancia el episodio que se produjo cuando él tenía 5 años, durante el cual emergió la "duda solipsista" que Gregory había visto siempre como un claro

ejemplo del hecho de que en él había algo contra lo que tenía que estar en guardia. Al enfocar repetidamente esta escena desde un punto de vista objetivo (con los ojos del pasado y los ojos del presente), él pudo advertir que esas sensaciones intensas de azoramiento y pánico eran el modo en que evaluaba un sentido del sí-mismo ambivalente y antitético. Es decir, que la estructuración de una modulación psicofisiológica caracterizada por oscilaciones abruptas y recurrentes entre sentimientos opuestos corría paralela con la aparición de patrones escindidos de autorreconocimiento que, al ser mutuamente excluyentes, obstaculizaban una experiencia unitaria del sí-mismo.

Entonces empezó a ver con claridad que el único modo de controlar la ambivalencia de su experiencia subjetiva había sido dar prioridad a las posibilidades emergentes ofrecidas por las aptitudes cognitivas concretas que, además de facilitar la adhesión a normas éticas, también parecían asegurarle una comprensión no ambivalente. Ya en el episodio de su primer día en la escuela, a la edad de 6 años, era evidente que su desatención selectiva a la modulación emocional proporcionada por la experiencia inmediata (necesidad de ayuda y respaldo de los adultos presentes) lo llevó a confiar en el "razonamiento", tenía que encontrar la clase por sí mismo. Entonces, a medida que lograba ir controlando lentamente la modulación emocional fluyente hasta el punto de poder excluirla, los sentimientos contrastantes y ambivalentes suscitados en él por la educación paterna sólo resultaban apreciables bajo la forma de dudas, que cuestionaban su adhesión a un orden de reglas absolutas, y por lo tanto la aceptabilidad de su sentido del sí-mismo.

Era precisamente su adhesión a la racionalidad y la lógica lo que le permitía evitar esas sensaciones intolerables de desunión e incongruencia (las "dudas solipsistas"), dado que la aplicación en sus sucesivas puestas a prueba del procedimiento de "todo o nada" ("Si no soy impecable, seguramente soy despreciable") le aseguraba un sentido unitario y congruente del sí-mismo, positivo o negativo. El recurso de poner entre signos de interrogación la frase blasfema —de mo-

do que una afirmación se convirtiera en una pregunta "hipotética"— lo hizo sonreír con un gesto intermedio entre la diversión y la turbación, cuando reflexionó sobre ello viéndolo en cámara lenta. De hecho, cada vez le resultó más evidente que, ya en ese tiempo, su racionalidad se basaba exclusivamente en la adhesión pura y simplemente formal a procedimientos lógicos, y no a la congruencia de los contenidos.

Finalmente, al enfocar la escena de los 13 años, vio con nitidez que esa tarde la conducta de su madre le había confirmado, de forma tajante, lo que él siempre había percibido en la relación con ella: que podía ser tan indigno y despreciable como para defraudar y causar sufrimiento a las personas que le habían dedicado sus vidas. Los dos años siguientes, pasados en medio de sucesivas puestas a prueba, aun con su persistente limitación, lo ayudaron a encontrar un equilibrio que al principio parecía imposible. En su casa se consideraba admirable que se encerrara en la habitación con los libros, y también su devoción religiosa; esto hizo que se sintiera menos criticado, y por lo tanto menos despreciable; además, su exagerado control incluso de las sensaciones "sospechosas" más triviales había refinado progresivamente en él el procedimiento de percibir un sentido aceptable del sí mismo, por medio de la exclusión más o menos completa de su vida emocional. No obstante, la vida ascética, aislada, a la que llegó de este modo, se mantenía en un equilibrio un tanto precario, inevitablemente destinado a desbaratarse en cuanto iniciara una trayectoria sentimental. Como hemos visto, el hecho de que debiera someter a pruebas sucesivas todas las sensaciones que un compromiso suscitaba en él, para estar seguro de la calidad y corrección de sus sentimientos, así como para cuestionar la aceptabilidad del sí-mismo al que había llegado después de tanto esfuerzo, daría finalmente como resultado una serie de decepciones y angustias en sus relaciones románticas.

CONSIDERACIONES FINALES

En contraste con las fases anteriores, en las que se trabaja con las experiencias que, por estar presentes u originarse en su mayor parte en el pasado reciente, son más vívidas y ricas en detalles, y por lo tanto más fácilmente reconstruibles, en el análisis evolutivo hay que reconstruir un material mucho más vago, pobre en detalles y, sobre todo, experimentado mucho más como algo que se da absolutamente por sentado, y en consecuencia no merece ninguna reflexión o explicación adicionales. Entonces nos hallamos ante una fase algo más exigente, tanto para el terapeuta (que debe tener una cierta capacidad para evaluar los recuerdos críticos y establecer los contextos de autoobservación susceptibles de reordenamiento) como para el cliente (que se encuentra en la peculiar condición emocional de experimentar una perspectiva cambiante hacia esquemas emocionales y patrones cognitivos entrelazados con su sentido de continuidad e identidad).

Sin duda, hacer que los clientes avancen y retrocedan repetidamente a lo largo de su historia evolutiva es el proceso de autoobservación que desencadena el reordenamiento más importante de las experiencias críticas inmediatas. Este proceso da como resultado una reestructuración del recuerdo de aquellos hechos, y también un nivel elevado de distanciamiento y descentralización hacia las tonalidades afectivas recurrentes, que son una parte integral de los patrones fluentes de la autopercepción. También es posible distinguir diferentes niveles estructurales de reenmarcamiento del recuerdo, y niveles igualmente diferentes de reordenamiento y activación emocional.

Un primer nivel de reestructuración consiste en alcanzar una comprensión más exhaustiva de un recuerdo vago, pero intrigante, sin ningún cambio paralelo en la perspectiva desde la que se está percibiendo la escena. En otras palabras, hay un reordenamiento de los datos *dentro del mismo marco*, lo que permite el mejor enfoque de toda una serie de detalles, dejando intacta la tonalidad afectiva provocada por la escena. Este es el tipo de reestructuración que aparece con

más frecuencia en el análisis evolutivo; su utilidad reside esencialmente en que facilita el reenmarcamiento de un nivel superior; no tiene ningún otro valor terapéutico notable.

Un segundo tipo de reestructuración se deriva de un cambio en la perspectiva seguida con una escena hasta ese momento; consiste en reordenar *todo el marco del recuerdo*, lo que permite la aparición de nuevos datos; lo acompaña una reorganización de la tonalidad afectiva normalmente suscitada por la escena. Esto es lo que sucedió con el recuerdo de Richard de cuando tenía 4 años, cuando su padre se preocupó por la educación que podría darle, o con el de Sandra de los 3 o 4 años, sobre los muñecos de barro que su madre le hacía; con el recuerdo de Winnie de los 3 años, cuando su padre jugaba a arrojarla por los aires, etcétera. Estamos ante un tipo de reestructuración de notable eficacia terapéutica, que va casi invariablemente acompañado por una considerable activación emocional, como demuestra la reacción de Sandra cuando ella enfocó la escena de los muñecos de barro.

Un tercer tipo de reestructuración procede de la *recombinación de conjuntos completos* de marcos ya reordenados de recuerdos, lo que permite la aparición de aspectos del sí-mismo y de su pasado de los que los clientes no tienen ninguna conciencia. Eso fue lo que sucedió cuando Richard comprendió de pronto que el padre "nunca lo había ido a buscar"; cuando Sandra "descubrió" el parecido entre sus propios miedos y los de su madre; cuando Winnie intuyó el "secreto" que su madre siempre había intentado ocultar. Este es el tipo de reestructuración más eficaz para continuar con la modificación del punto de vista sobre el sí-mismo, iniciada por el cliente con el análisis evolutivo.

La modulación emocional proporcionada continuamente por los avances y retrocesos a lo largo del pasado, y también por los procesos de reestructuración, provoca un reordenamiento paralelo de los temas afectivos básicos, en el que el mayor distanciamiento hacia las dimensiones emocionales críticas va acompañado por la recombinación de éstas con las nuevas tonalidades de los sentimientos emergentes (*tercer nivel* de la reestructuración emocional).

Por lo tanto, se podría decir que, en el nivel evolutivo, el cambio de la evaluación del "yo" por el "mi" consiste en pasar de la experiencia del vivir como algo "dado" a evaluarla como el patrón de coherencia básica, autoorganizada, que ordena de forma congruente el pasado y presenta las experiencias de un modo que se convierte en una continuidad reconocible. Es decir, que con el cambio producido durante la primera mitad de la segunda fase, las perturbaciones emocionales ya no son evaluadas como "dadas", sino como "coproductos" del modo propio de experimentar el afecto. Gracias al cambio producido al final de la segunda mitad, lo mismo ocurre con el estilo afectivo, cuya coherencia reconocida se experimenta cada vez más como el despliegue del propio significado personal. Con el análisis evolutivo, lo que ya no se da por sentado es exactamente ese significado personal que llega a experimentarse como el proceso de toda la vida de estructurar la coherencia del propio "ser en el mundo".

A medida que el análisis evolutivo va completándose, el terapeuta comienza a preparar el dispositivo para terminar el trabajo terapéutico. Por lo general, los aspectos que hay que abordar en este trabajo introductorio son los siguientes:

La toma de conciencia que tiene el cliente de su propio nivel de funcionamiento, alcanzada al cambiar el punto de vista sobre sí mismo y sobre su propia historia, va acompañada invariablemente por toda una serie de emociones contrastantes que provocan una típica sensación de ambigüedad. Por una parte, él siente una seguridad derivada de experimentarse como el protagonista activo de su propia experiencia vital, pero, por otro lado, también se decepciona al sentir que su experiencia vital, tal como se va definiendo paso a paso, resulta diferente de lo que había esperado. En otras palabras, si al principio de la terapia todos los problemas dependen del hecho de que uno no sabe quién es, al final el principal problema se convierte precisamente en que uno sí lo sabe.

En esta etapa, los clientes, aunque de diferentes modos y con distintas expresiones, presentan una cierta intolerancia ante su propio modo de ser, que a menudo llega a experimentarse como la fuente de todos los problemas futuros. En vez

de intentar conjeturar, de "disparar en la oscuridad" o de formular predicciones más o menos precisas para inferir de ellas las reglas de conducta a aplicar, lo más eficaz en esta etapa es permitir que el cliente enfoque la dinámica y la coherencia de su significado personal desde otros puntos de vista, además del que parece perturbador en ese momento. Así, si al recorrer el hilo conductor de toda la historia pasada uno reconstruye el modo en que el cliente ha logrado transformar las condiciones existenciales difíciles en situaciones de crecimiento personal, resulta posible subrayar la idea de que la orientación ortogenética de un camino del desarrollo corresponde sencillamente a un modo generativo y original de ordenar la experiencia.

Además, desde el inicio mismo de los intercambios, el terapeuta, mediante el método de la autoobservación y a través de sus actitudes y conductas personales, siempre se ha preocupado especialmente por construir y desarrollar el concepto de que no existe ningún modo objetivo, inequívoco, de organizar la experiencia, que pueda identificarse como "válido" y ser opuesto a otro "erróneo". Entonces, el cliente empieza a advertir que su significado personal es la condición necesaria para "tener un mundo", y que al mismo tiempo también corresponde a su grado de libertad en ese mundo, dado que no define los modos posibles de "ser en él" ni las formas que a través de ellos podría asumir la experiencia. Esto es lo que Saint-Exupery (1942-1979) quiso decir hace muchos años, cuando, con su estilo simple y directo, afirmó que "la libertad y la determinación son dos aspectos de la misma necesidad, la necesidad de ser el hombre que eres y no ningún otro. Tienes la libertad de ser ese hombre, pero no otro". Así, un significado personal "depresivo" simplemente crea un mundo posible, en el que la experiencia de pérdida es la dimensión creativa para descubrir los dominios cognitivos y emocionales, sin definir si, al desplegar esa dimensión, el sujeto, por ejemplo, se convertirá en un escritor original con una vida emocional intensa y plena, o será un alcohólico más o menos desesperado, que pasará sus días en soledad. Resulta cada vez más evidente que el propio modo de ser, le-

jos de constituir una situación existencial ineludible, es la condición ineludible subyacente para estructurar una variedad de dimensiones existenciales posibles.

A medida que va haciéndose evidente que el trabajo exploratorio conjunto está llegando a su término, el terapeuta debe construir gradualmente un dispositivo que prepare al cliente y le facilite abandonar el contexto terapéutico.

"Técnicamente" hablando, el problema consiste en transformar la relación terapéutica en una relación de supervisión, como si el cliente mismo fuera un terapeuta en formación que ocasionalmente somete al juicio de un colega más experto la evolución de un caso, con la única diferencia de que el caso considerado es el suyo propio. De este modo, las sesiones empiezan a espaciarse —una cada dos meses, una cada tres o cuatro meses, etcétera— hasta que se interrumpen por completo, como cuando un terapeuta en prácticas en cierto momento se siente capaz de continuar solo. Por lo general, este tipo de procedimiento no crea ninguna dificultad importante. En primer lugar, la mayor parte de los clientes ya han comprendido que el trabajo terapéutico ha llegado a su culminación, más allá de la cual será repetitivo, y, en segundo término, la "formación para la autoobservación" recibida durante la terapia ha preparado implícitamente al sujeto para el rol de "terapeuta bajo supervisión", por lo que no se sorprende cuando llega el momento de asumir ese rol explícitamente.

No obstante, aunque haya sido preparado y se le haya facilitado el proceso de este modo, debe recordarse que abandonar un contexto terapéutico sigue siendo una separación emocional en una relación interpersonal sostenida entre dos personas que han estado en estrecho contacto durante un período prolongado. Por lo tanto, es casi inevitable que en esta etapa surjan, más o menos explícitamente, una serie de emociones (una alternancia de actitudes de oposición y colaboración, etcétera) que son parte integral de la manera en que se desarrollan los abandonos emocionales o las separaciones (véase el capítulo 4). En vez de tomarlas como "resistencias", y simplemente intentar reducir su alcance, el terapeuta tie-

ne que utilizarlas, tanto para esclarecer otros aspectos del estilo de apego del cliente como para renegociar los roles recíprocos y las reglas que seguirá su relación en el curso de la transformación.

APENDICE: ORIENTACIONES PARA LA RECONSTRUCCION DE UNA HISTORIA EVOLUTIVA

- Reunión preliminar de datos sobre la estructura familiar en el momento del nacimiento (miembros de la familia, edades, trabajo).
- Perfil de la madre y el padre como "personajes" individuales (actitudes, temperamento emocional, aficiones, aptitudes sociales, roles familiares), y como "pareja" (el modo en que los padres y la red sociofamiliar dicen que se conocieron, el compromiso, el nivel de apertura y respaldo mutuo entre los padres, etcétera).

La finalidad de una historia evolutiva es reconstruir la secuencia de acontecimientos cruciales que han originado las opiniones, las explicaciones y los significados a los que el cliente se refiere cuando narra un período determinado de su historia pasada. Como método general útil, comienza con una reconstrucción general del curso de vida en el correspondiente período evolutivo, y a continuación enfoca áreas específicas. Dentro de cada área hay que identificar los acontecimientos cargados de afecto que merecen reconstrucción y reordenamiento en el dispositivo de la moviola. En las sucesivas etapas evolutivas, las áreas de indagación que merecen una exploración profunda son, en términos generales, las siguientes:

Infancia y años preescolares (0-6 años)

Reunión detallada de los más antiguos recuerdos accesibles

- Enfocar el modo en que son descritos los padres, otros miembros de la familia, el hogar, el mundo exterior, etcétera.
- Enfoque detallado de los tonos emocionales conectados a cada imagen.

Reconstrucción del curso de la vida familiar en el período preescolar

- Grado de presencia/ausencia de las figuras paternas, tipo de atmósfera emocional generada por esa presencia o ausencia, actitudes habituales de los padres (por ejemplo, el nivel de efusividad y sostén emocional que podía esperarse de ellos, los tipos de advertencias y conse-

jos, las reglas y restricciones, etcétera, transmitidos explícita e implícitamente por sus actitudes y su conducta).

- Qué tipo de niño decía la gente que era el cliente, y cuál era el sentido consiguiente del sí-mismo; cuáles eran los juegos, los relatos o cuentos favoritos.
- Tipo de participación y rol que desempeñaba la familia en la red social (cómo era presentado al estar con otros, las mayores o menores oportunidades de pasar tiempo con otros niños, etcétera). Tipo de reacción ante acontecimientos producidos (pérdida, separación, mudanza, problemas económicos, etcétera).

Calidad de la reciprocidad emocional y el apego en la relación con cada progenitor, reconstruible a través de las interacciones cargadas de afecto con ellos

- Predecibilidad y control por el niño de las interacciones cargadas de afecto con los progenitores.
- Tonos sentimentales y emociones evocados en las interacciones cargadas de afecto con los progenitores, y modalidad con la que era posible expresarlos.
- Tipo de experiencia inmediata del sí-mismo que acompañaba a esos tonos sentimentales y emociones.
- Desarrollo de la conducta exploratoria y de la capacidad para afrontar las separaciones transitorias al entrar en el jardín de infancia y, más tarde, en la escuela primaria (reacciones al hecho de desprenderse del hogar, a la presencia de otros niños y de los maestros, etcétera).

Niñez (6-11 años)

Reconstrucción de la estructura de la vida del niño durante la escuela elemental

- En la escuela: relación con los niños de la misma edad y rol asumido en la clase y en el grupo social global. Progreso del rendimiento escolar, y altibajos que pudieran haberse producido durante la etapa elemental.
- En la familia: semana típica, organización del tiempo libre (juegos con los padres, con otros niños, etcétera), y del tiempo dedicado al estudio y a las normas de la educación y de la rutina familiar.
- Actitud de los progenitores hacia el rendimiento escolar (expectativas, atribuciones de éxito o fracaso, etcétera), y en cuanto a las normas y valores a respetar, expresados de forma directa (por medio de consejos y advertencias, incentivos, castigos, etcétera) e indirectamente (descri-

biendo los méritos y defectos de otros niños de la misma edad y de otras personas).

- Actitudes de los padres y repercusiones en la vida familiar ante acontecimientos concurrentes, como la separación, una muerte en la familia, problemas económicos y crisis matrimoniales.

La reciprocidad emocional y la calidad del apego

- Reconstrucción de la imagen de los padres percibida por el niño a través de datos "directos" (análisis de las interacciones cargadas de afecto con el padre o la madre, o "indirectos" (cómo es descrito el padre o la madre cuando están ausentes, calidad de la relación madre-padre; interacciones observables de los padres con la red social de la familia).
- Reconstrucción de la relación entre las expectativas de los padres, expresadas como estrategia de educación, actitudes efusivas, etcétera, ("cómo se siente uno visto con los ojos de ellos"), y las expectativas del niño, expresadas adoptando posturas, actitudes y conductas de oposición, exigencias de autonomía, etcétera ("cómo le habría gustado al niño ser visto por los padres"); el efecto que esa relación ha tenido en la experiencia inmedita del sí-mismo por parte del niño.

Primera adolescencia y pubertad (11-14/15 años)

Reconstrucción de las modificaciones de la estructura vital derivada de los cambios ambientales y de desarrollo

- Asistencia al instituto y cambios consecuentes en las exigencias de la red escolar y familiar.
- Maduración puberal y desarrollo psicosexual (transformación corporal y aceptación de la propia imagen, actitud hacia la sexualidad, lugar ocupado en el propio grupo de edad, etcétera).

Influencia del apego a la familia en la autorreorganización en curso

- Calidad de la relación con el progenitor del mismo sexo, y disposición de éste para servir como modelo posible de madurez asociada con el propio rol sexual.
- Calidad de la relación con el progenitor del sexo opuesto, y disposición de éste para servir como "banco de pruebas" en la evaluación de su capacidad de ser apreciado en su rol sexual.
- Reorganización del apego a la familia después de la maduración sexual, y modificaciones en las imágenes percibidas de los padres.

Adolescencia tardía y juventud (15-20 años)

Reconstrucción de la separación cognitivo-emocional respecto de los padres

- Principales áreas de experiencia en las que se prosiguió la "separación emocional" respecto de los padres, es decir, la "dimensión de conocimiento" (cultural, político, etcétera) y la "dimensión emocional" (identificación con el grupo de compañeros, primer amor, etcétera).
- Reconstrucción de las oscilaciones entre la separación emocional (afirmaciones de autonomía) y la reaproximación emocional (demandas de protección, reconocimiento, etcétera).

Relativización de las imágenes de los padres, y sus efectos en la experiencia y evaluación del sí-mismo

- Estructura y atribución del cambio percibido de las imágenes de los padres (decepción, falta de protección, pérdida, etcétera).
- Autorreferencia y evaluación del cambio percibido de las figuras de apego (propia competencia y amabilidad, autoestima y programación de vida, etcétera).

9. OBSERVACIONES FINALES

El principal obstáculo al progreso de la psicoterapia como ciencia puede rastrearse hasta la tendencia mayoritaria a considerar la investigación clínica y el trabajo terapéutico como campos exclusivamente "prácticos", totalmente distintos del trabajo teórico básico (Forsyth y Strong, 1986; Glasser, 1982; Lambert, 1989; Sommer, 1982; Stone, 1984). Sin embargo, esta distinción entre investigación básica e investigación práctica, según la cual la primera está relacionada con la "teoría" y la segunda con los "hechos", ha ido perdiendo valor en los últimos años, a medida que se comprendía que toda observación es un proceso de diferenciación de los "acontecimientos" respecto de un trasfondo de hipótesis y supuestos a priori, y, en consecuencia, que "sin teoría no hay hechos observables" (Lakatos, 1974; Popper, 1972, 1982; Weimer, 1979). Por lo tanto, se ha vuelto evidente que la investigación aplicada sólo es un método para avanzar en la misma investigación teórica que constituye la base de todo progreso en el conocimiento científico.

La desconexión sobre la teorización básica significó que durante mucho tiempo los terapeutas se hayan orientado tecnológicamente, como si poner a prueba y otorgar validez a un conjunto de técnicas fuera la única ocupación "seria" para un psicólogo clínico. La consiguiente identificación de "terapia" con "técnica", que se desprende tácitamente de esa creencia, inevitablemente determinó que la investigación psicoterapéutica fuera simplista desde el punto de vista teórico y dependiente situacionalmente. En primer lugar, el én-

fasis en la aplicación práctica ha alentado a los terapeutas a buscar en sus datos disponibles una pertinencia inmediata para la puesta a prueba, descuidando en consecuencia importantes construcciones teóricas sostenidas por disciplinas convergentes (la epistemología evolucionista, la teoría de los sistemas, etcétera). En segundo término, sus métodos de prueba se han concentrado en el dispositivo terapéutico inmediato; intentan responder a la pregunta de si "la técnica X da mejor resultado que la técnica Y", considerando sólo aspectos limitados de las actitudes, las capacidades cognitivas y el procesamiento emocional.

Si se pide una opinión sobre su escaso interés por la teoría, por lo general los terapeutas se protegen diciendo que las teorías son inútiles para los clientes; esto parecería obvio, en vista de que los clientes tienen en juego otros intereses y deben realizar otro trabajo. En realidad, el problema consiste en que las teorías ayudan a los terapeutas a interpretar lo que el cliente dice o siente en la dimensión más amplia de la experiencia humana y, por lo tanto, también ayudan a planificar intervenciones que no sean trivialmente tranquilizadoras ni presuntuosamente pedagógicas.

Esta situación ha provocado una brecha cada vez mayor entre los conceptos simplistas de los terapeutas sobre la conducta humana (determinismo hedonista, supremacía racional, etcétera) y la complejidad de las crisis existenciales que sus clientes describen, con la consecuencia de que no pueden prestar atención a la multifacética experiencia subjetiva que los clientes les presentan. Según hemos intentado delinear en la primera parte de este libro, el punto de partida de toda teorización psicológica coherente debe ser el siguiente: la comprensión no es separable de la existencia humana, de modo que existir significa literalmente conocer. Por lo tanto, en vez de un proceso "imparcial" de representación más o menos válida de una realidad "dada", el conocimiento es el proceso ontológico de construir un mundo capaz de hacer coherente la experiencia fluyente del sujeto que lo ordena.

Si estuviera más claro que los seres humanos no son "filósofos" impulsados por el deseo de hallar, sea como fuere, una

verdad "válida", quizá podrían sorprendernos menos los sentimientos opuestos, ambiguos, con los que los hombres experimentan la creciente complejidad de la autoconciencia que les sale al paso durante su ciclo vital. En realidad, conocerse a sí mismo significa esencialmente ser capaz de manejar el efecto derivado de estar frente a la creciente claridad con la que uno percibe la irreversibilidad de la propia vida, y esto supone la activación de emociones complejas (ambigüedad, sentido del absurdo, etcétera), que, aunque no salgan en los manuales de psicología clínica, son ingredientes esenciales de la experiencia humana actual. La inversión de la perspectiva, provocada por la visión de la conciencia desde el punto de vista de quien la posee, está bien expresada en el siguiente aforismo de Cioran (1981), sumamente incisivo, como de costumbre:

"¿Qué es la verdad?" es una pregunta fundamental. Pero tiene poca importancia en comparación con otra: "¿Cómo se puede soportar la vida?". Incluso ésta palidece hasta la insignificancia cuando se compara con la siguiente: "¿Cómo ha de soportarse uno a sí mismo?". Esta es la pregunta clave, a la que nadie puede responder (pág. 145).

Por vívido y apremiante que sea lo que siente al respecto, ni un solo terapeuta puede proporcionar una respuesta concluyente a este tipo de preguntas; sin embargo, es importante que sea capaz de rastrear lo que el cliente experimenta como una idiosincrasia que lo limita en la existencia, hasta un tema fundamental de nuestra experiencia vital, destacando el hecho de que la insolubilidad de este dilema forma parte de la tensión esencial con la que experimentamos la mismidad, y que constantemente nos incita a trascender el horizonte de nuestra experiencia personal inmediata. Así, en vez de desembarazarse rápidamente de una pregunta en apariencia "irracional", en vista de su insolubilidad, y de dejar al cliente solo ante su angustia existencial, el terapeuta puede compartirla. Participando en ella e intensificando el compromiso recíproco con el cliente, el terapeuta asume una postura emocional de la que nace implícitamente que la solida-

ridad y la cohesión afectiva entre las personas pueden constituir un modo de llegar a coexistir con el dilema de nuestra existencia.

Si además consideramos que nuestra existencia, como la de todos los primates, se despliega dentro de una dimensión intersubjetiva, y que en consecuencia sólo podemos conocernos en relación con los otros, resulta obvio el papel primordial que tienen el amor y la afectividad en la experiencia humana. Por un lado, dado que el cariz de las relaciones de apego regula desde el principio mismo la intensidad y calidad de las otras emociones (el miedo, la ira, etcétera) que modulan la dinámica de la aproximación-evitación, el amor y la afectividad son los "organizadores" principales del modo en que el individuo se autoexperimenta y se autorrefiere (capacidad de ser amado, autoestima, etcétera). Y, en vista del rol regulador que ejerce la imagen de otro ser significativo respecto de los patrones fluyentes de la autopercepción, el amor y la afectividad mantienen su función central a lo largo de toda la vida, estructurando la relevancia de los acontecimientos vitales y suscitando las crisis vitales y la consiguiente reorganización de la experiencia personal.

Por último, la naturaleza ontológica del conocimiento, y el papel central desempeñado por el amor y la afectividad, deben convertirse en partes de un enfoque orientado-hacia-los-sistemas/procesos del desarrollo de los diferentes patrones de las dimensiones del significado (Orgs. S. P.). Por cierto, si desde el punto de vista ontológico el modo humano de "ser en el mundo" consiste en buscar y crear significados (cf. Smith, 1978a, 1985), entonces es posible —dentro de la dimensión intersubjetiva que impone la invariabilidad de la experiencia humana— identificar un conjunto de dimensiones diferentes del significado personal, del mismo modo que, por así decirlo, es posible identificar diferentes constituciones físicas dentro de la invariabilidad morfológica del cuerpo humano. Un enfoque ontológico de la personalidad y la psicopatología debe conducir a una "ciencia del significado personal", con una gramática implícita de composición y recombinación que nos permita emplazar los diferentes patrones de la coherencia

organizada que las personas presentan en su búsqueda de significados. Esto no es en absoluto un modo más de clasificar al cliente bajo un "rótulo de diagnóstico" estático desde el principio, como ocurre cuando se adopta la nosografía descriptiva suscrita por el DSM-III-R, es decir, cuando se emplean las listas de creencias críticas supuestamente específicas de la angustia, la depresión, etcétera. Todo lo contrario: la adhesión a un modelo orientado-hacia-los-procesos del desarrollo del significado personal, al hacer que el terapeuta esté menos conectado externamente a problemas reales, permitiría en cambio utilizarlos para promover nuevos niveles de comprensión, permitiendo que los procesos autoorganizadores del cliente influyan en la estrategia terapéutica.

Con un lenguaje menos técnico que el que empleamos en la sección teórica, y más próximo al utilizado en el trabajo cotidiano con los clientes, en el marco clínico de la segunda parte de este libro intentamos ejemplificar el modo en que una terapia cognitiva puede ser no-persuasiva y situacionalmente unida al logro del autocontrol, hasta el punto de poder construir una estrategia de intervención sobre la base de una teorización más completa sobre el funcionamiento humano. En estas notas finales pensamos que será útil tomar nota de dos aspectos en particular:

El marco presentado *no es una técnica* sin una *estrategia*, cuya eficacia terapéutica se basa en un principio explicativo del funcionamiento humano, es decir, en la flexibilidad creciente de los clientes para asumir alternativamente diferentes puntos de vista sobre sí mismos, por medio del método de la autoobservación, lo que provoca un ascenso paralelo en los niveles de la complejidad del sí-mismo, acompañado por una autoevaluación y una codificación de la experiencia inmediata más adecuadas (Lane y Schwarz, 1987; Linville, 1985, 1987; Markus y Nurius, 1986; Rosenberg y Gara, 1985).

Salvo en la exposición de los aspectos esenciales del método de la autoobservación, no consideramos conveniente ilustrar las "técnicas" para demostrar la justificación racional, guiar al cliente en el avance y retroceso en cámara lenta, et-

cétera. En primer lugar, todo esto, aparte de ser muy poco útil, podría dar la impresión errónea de que consiste en la presentación de un nuevo conjunto de técnicas terapéuticas cuya eficacia hay que probar. En segundo término, un terapeuta orientado-hacia-los-sistemas/ procesos no considera que un cambio en el punto de vista del cliente sobre sí mismo dependa de la elección de un conjunto de técnicas específicas; por el contrario, el terapeuta está en libertad de utilizar cualquier técnica, ya existente o inventada sobre la marcha, que le permita desarrollar esa estrategia de aumentar la flexibilidad del cliente. En otras palabras, como ha enunciado Mahoney hace algunos años:

... las técnicas son métodos ritualizados de comunicación, que adquieren diferentes significados según los contextos derivativos... Si para uno la búsqueda de técnicas más efectivas consiste básicamente en identificar mensajeros más poderosos, puede empezar a preguntarse si la investigación clínica contemporánea no ha comenzado a confundir al mensajero con el mensaje. La esencia de este último punto reside en que las técnicas podrían entenderse más adecuadamente como herramientas al servicio de un esfuerzo más amplio y esquivo. Ofrecen una ayuda valiosa en la estructuración y comunicación de algunos mensajes terapéuticos, pero no deben confundirse con ellos. (1981, págs. 269-270)

Para poner en práctica una estrategia orientada-hacia-los-procesos, son esenciales tanto la construcción de un contexto emocional adecuado como la correcta regulación en el tiempo.

La construcción de un dispositivo interpersonal, dotado de un nivel adecuado de compromiso emocional, depende esencialmente de la medida en que el terapeuta está preparado para abstenerse de dar una garantía de "objetividad", y de que puede proporcionar la respuesta correcta y definitiva a todas las preguntas del cliente. Aunque sin el respaldo de argumentos científicos coherentes, esa conducta pedagógica ha sido un tanto persistente incluso en terapeutas que procuran seguir métodos no-persuasivos, precisamente porque limitando el compromiso emocional el terapeuta se siente más

protegido, lo que está bien subrayado en el siguiente célebre párrafo de Gadamer:

Pretender que se comprende de antemano a la otra persona tiene la función de mantener a distancia su ruego. Estamos familiarizados con esto a partir de la relación educativa, una forma autoritaria del trabajo por el bienestar. (1979, pág. 323)

La historia resulta totalmente diferente en cuanto el terapeuta abandona su rol de observador objetivo exterior y acepta la idea de que todo conocimiento es "participativo", y se basa en la negociación recíproca de un acuerdo, y no en una mera transmisión de datos. Si bien inevitablemente quedará más involucrado en la construcción del dispositivo terapéutico, el terapeuta será al mismo tiempo más consciente de la influencia que sus propios aspectos emocionales ejercen sobre el curso de la relación, y por lo tanto sobre la definición de la realidad terapéutica en sí. Es decir, el terapeuta se ve obligado a tomar en cuenta sus propias oscilaciones emocionales, que acompañan y modulan su percepción y su comprensión fluyentes del problema del cliente. Pero estas oscilaciones, aunque activadas por la interacción con el cliente, no informan tanto sobre el funcionamiento de este último como acerca del terapeuta mismo. En otras palabras, en cuanto el terapeuta renuncia al papel de "garante de la objetividad", y entra en el juego de la autorreferencialidad, detrás de cualquier orden que perciba no puede dejar de captar el contorno de su propia imagen, y esto, además de realzar la autoconciencia, también acentúa su compromiso en la relación.

Finalmente, una estrategia orientada-hacia-los-procesos es un ascenso progresivo, gradual, hacia niveles de ordenamiento de la experiencia mucho más estructurados e integrados, y es por lo tanto esencial que, para que sea efectiva, avance en los momentos adecuados; es decir que, antes de proceder a la construcción de un nuevo nivel de autoobservación y autoordenamiento, el terapeuta debe estar seguro de que el cliente ha logrado la estabilidad en el nivel preceden-

te. Tomemos como ejemplo la historia evolutiva, aunque el mismo argumento se aplica a las etapas anteriores: la capacidad del cliente para enfocar el pasado desde un nuevo nivel de autoevaluación y autorreferencia, entrelazadas con la creciente toma de conciencia de su propio funcionamiento, es la variable crucial que permite que la reconstrucción del pasado se realice con un nivel apreciable de reordenamiento. En otras palabras, si no pudiéramos usar como punto de apoyo el hecho de que el cliente ya tiene otra perspectiva de sí mismo, llegaríamos a un mero "informe biográfico", y no a un análisis del desarrollo, lo que no sólo sería inútil, sino dañino, porque inevitablemente terminaría confirmando y legitimando la versión habitual suscrita por el cliente.

El énfasis puesto en el rol que desempeña la toma de conciencia en el progreso, y la calidad de las transformaciones que tienen lugar durante el ciclo vital, puede suscitar la pregunta de si ese énfasis significa básicamente que se ha hecho de la autoconciencia el heredero legítimo de la racionalidad. Esto, a su vez, equivaldría en la práctica a una actitud terapéutica caracterizada por la excesiva inducción de la toma de conciencia como tal, propuesta como panacea. Sin embargo, éste es por lo menos un posible "modo correcto" de volverse hacia uno mismo. La renuncia al rol de observador "objetivo" imparcial, junto con una metodología de investigación en términos de sistemas/proceso, nos permite superar esta duda, haciendo aflorar el modo en que la toma de conciencia está vinculada con toda una serie de problemas.

En primer lugar, el análisis detallado de las modificaciones del nivel de autoconciencia suscitado por un dispositivo terapéutico de esta clase deja claro que la autoconciencia es simplemente *uno* de los modos en que un sistema se construye una imagen de sí mismo, para aumentar la viabilidad de sus procesos ordenadores. Esta imagen es regulada por la misma lógica autorreferencial en la que se basa todo el sistema (es decir, el significado personal), y por lo tanto no corresponde a una imagen "correcta" o "verdadera" del sí-mismo —es decir, indicativa de lo que el sistema es en sí—, sino más bien a la imagen necesaria para mantener la coherencia

interna, haciendo menos evidentes las contradicciones y discrepancias de la experiencia personal. En una palabra, el autoanálisis no provoca la elaboración de una especie de "sí-mismo objetivo", visto desde afuera como más o menos fiable, en cuanto corresponde a un proceso continuo de reajuste y recomposición de los datos, dirigido primordialmente a estabilizar el sentido actual del sí-mismo, y tal vez a articularlo aún más. Entonces resulta evidente que, a medida que aumenta el número y complejidad de los datos disponibles, también habrá un incremento en el número de las contradicciones y discrepancias que se volverán evidentes en el intento de recomponer esos datos de forma congruente con la propia continuidad y coherencia percibidas. Esto podría permitirnos vislumbrar el modo de comprender los efectos contrarios que suelen desarrollarse con el tiempo, tanto en el nivel cognitivo como en el emocional, tras llegar a una modificación congruente del nivel habitual de autoconciencia del cliente.

En el nivel cognitivo, el enfoque de otros aspectos del sí-mismo, junto con la reorganización de la percepción de la realidad que normalmente lo acompaña, revela nuevos campos críticos de la experiencia, haciendo que todo el ciclo vital aparezca como un continuo "cambio problemático", en el que a cada aumento de conocimiento le corresponde la aparición de nuevas áreas de ignorancia.

En lo relativo al nivel emocional, la aparición de nuevos niveles de autoconciencia va acompañada, casi invariablemente, de un aumento de la sensación de ambigüedad en la experiencia del sí-mismo y el mundo, sensación vinculada de diversos modos con la aparición de emociones complejas como el tedio, el sentido del absurdo, de la futilidad existencial, etcétera. Fernando Pessoa, uno de los poetas contemporáneos que con más fidelidad ha reflejado este aspecto, logra ejemplificarlo de modo inmediato con una frase que muchas personas habrían suscrito para explicar el efecto sentido ante una toma de conciencia "súbita" del curso de su vida: "Cada uno de nosotros es más que uno, es muchos, es una profusión tediosa de sí-mismos" (1982, pág. 38). Aún no está claro

de qué modo el aumento de autoconciencia facilita la aparición de dichas emociones, aunque parece evidente que este fenómeno está de algún modo correlacionado con la disminución de la sensación de inmediatez en la experiencia del sí-mismo y el mundo, en el momento mismo en que esta experiencia, entrando en la conciencia, se convierte en objeto de atención.

Por lo tanto, resulta evidente que se debe proceder con cautela al proponer una estrategia dirigida a la modificación de los niveles habituales de autoconciencia. El terapeuta debe intentar trabajar sólo en las áreas de experiencia que han demostrado ser críticas sobre la base de una reconstrucción previa de los temas fundamentales del significado personal del cliente, absteniéndose de una intervención exagerada en otros campos, a pesar de que su propia concepción de la vida le parezca quizá mejor y más adecuada que la que presenta el cliente. Además, dentro de esos mismos dominios críticos sería aconsejable no dedicarse indiscriminadamente a la persecución de la autoconciencia como tal sino, por el contrario, intentar captar el nivel mínimo de modificación del punto de vista capaz de desencadenar en los clientes *su propia* reorganización de la experiencia problemática. Se deduce que todo esto implica por parte del terapeuta una conciencia de la demarcación entre su propia concepción del sí-mismo y la dinámica evolutiva, autónoma y coherente del significado personal de los clientes.

Por un lado, la autoconciencia del terapeuta se convierte en otro problema que me gustaría señalar mientras concluyo con estas reflexiones. En los últimos años, a causa del progresivo declive del rol de observador imparcial privilegiado, ha florecido una serie completa de estudios sobre el terapeuta como persona (cf. Guy, 1987). Son estudios longitudinales, en los que, aparte de las motivaciones implícitas para abrazar la profesión de terapeuta, se intenta enfocar particularmente los efectos que puede provocar la práctica de la profesión con dedicación exclusiva. De la mayor parte de los datos podría deducirse que las emociones y estados de ánimo más perturbadores están vinculados, incluso en los terapeutas,

con un aumento indiscriminado de la autoconciencia; ese incremento parece ser una parte integral del trabajo psicoterapéutico, del mismo modo que en los pintores es frecuente la bronquitis debida a la inhalación de vapores químicos. Además, estamos ante una autoconciencia derivada de una dinámica concreta. De hecho, por un lado el terapeuta entra en contacto con una enorme cantidad de experiencias e historias humanas que sólo pueden traducirse en una conciencia más profunda de su propia vida y sus propias relaciones; por otro lado, sin embargo, la autoconciencia obtenida de este modo es "subsidiaria", es decir, no una experiencia vivida directamente sino basada en vidas ajenas, y como tal es más propensa a intensificar la aparición de emociones complejas y ambiguas. Además, la transformación radical de la relación observador-observado compromete aún más al terapeuta, obligándolo a asumir una actitud autorreferencial continua y a menudo apremiante, absolutamente imprevisible hace unos pocos años. En este sentido, el problema de la "autoconciencia del terapeuta" —de cómo regularla para que no alcance niveles críticos, y de cómo intervenir si lo hace— es una frontera totalmente inexplorada, y después de cruzarla nos encontramos ante "la otra cara" del proceso terapéutico. Esto nos podría aclarar muchos de los interrogantes sin resolver sobre la "única cara" que nosotros conocemos y sobre la que nos dedicamos a cavilar.

Son precisamente estos aspectos antagónicos e irresueltos los que, en esta etapa de mi evolución personal como terapeuta, me revelan la interdependencia que existe entre el cambio y la autoconciencia como una "interfaz" crítica en la comprensión de la estructura de la experiencia humana. El estudio detallado de esa interfaz podría revelarnos aspectos todavía imprevisibles, capaces de conducirnos a un nivel de teorización ontológica en el que lo que hemos intentado presentar en este libro sólo parecerá un lugar común. Esto es lo que confío que sucederá en los próximos años.

BIBLIOGRAFIA

- Abelson, R. P. (1989). Psychological status of the script concept. *American Psychologist*, 36, 715-729.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. y Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Adams, P. L. (1973). *Obsessive children*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- Ainsworth, M. D. S. (1985). Patterns of infant-mother attachments: Antecedents and effects on development. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61, 771-812.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Allen, P. M. (1981). The evolutionary paradigm of dissipative structures. En E. R. Jantsch (comp.), *Toward a unifying paradigm of physical, biological, and sociocultural evolution*. Boulder, CO: Westview.
- Arciero G. (1989). *From epistemology to ontology: A new age of cognition*. Trabajo presentado en la American Association for the Advancement of Science, San Francisco, CA.
- Arciero, G. y Mahoney, M. J. (1989). *Understanding and psychotherapy*. Manuscrito inédito, University of California, Santa Barbara.
- Ariès, P. y Duby, G. (1987). *Histoire de la vie privée. V. De la première guerre mondiale à nos jours*. París: Seuil.
- Arnkoff, D. B. (1980). Psychotherapy from the perspective of cognitive theory. En M. J. Mahoney (comp.), *Psychotherapy process*. Nueva York: Plenum Press.
- Arrindell, W. A., Emmelkamp, P. M. G., Monsma, A. y Brilman E. (1983). The role of perceived parental practices in the aetiology of phobic disorders: A controlled study. *British Journal of Psychiatry*, 143, 183-187.
- Atlan, H. (1979). *Entre le cristal et la fumée*. París: Seuil.
- Atlan, H. (1981). Hierarchical self-organization in living systems. En M. Zeleny (comp.), *Autopoiesis: A theory of living organization*. Nueva York: North-Holland.
- Atlan, H. (1984). Disorder, complexity and meaning. En P. Livingston (comp.), *Disorder and order*. Saratoga, CA: Anma libri.
- Ballerini, A. y Rossi Monti, M. (1983). *Dopo la schizofrenia*. Milán: Feltrinelli.
- Baltes, P. B. (1979). Life span developmental psychology: Some converging observations on history and theory. En P. B. Baltes y O. G. Brim (comps.), *Life span development and behavior* (vol. 2). Nueva York: Academic Press.
- Barkow, J. H. (1975). Prestige and culture: A biosocial interpretation. *Current Anthropology*, 16, 553-572.
- Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J. y Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1, 251-264.
- Baxter, L. A. (1984). Trajectories of relationship disengagement. *Journal of social and Personal Relationships*, 1, 29-48.
- Beattie-Emery, O. y Csikszentmihalyi, M. (1981). An epistemological approach to psychiatry: On the psychology/psychopathology of knowledge. *Journal of Mind and Behavior*, 2, 375-396.
- Bell, S. M. y Ainsworth, M. D. S. (1972). Infant crying and maternal responsiveness. *Child Development*, 43, 1171-1190.
- Berscheid, E. (1983). Emotion. En H. H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J. Harvey, T. L. Levinger, E. McClintock, A. Peplau y D. R. Peterson, *Close relationships*. San Francisco: Freeman.
- Berscheid, E., Gangestad, S. W. y Kulakowski, D. (1984). Emotion in close relationships: Implications for relationship counseling. En S. D. Brown y R. L. Lent (comps.), *Handbook of counseling psychology*. Nueva York: Wiley.
- Bertenthal, B. I. y Fischer, K. W. (1978). Development of self-recognition in the infant. *Developmental Psychology*, 14, 44-45.
- Bifulco, A. T., Brown, G. W. y Harris, T. O. (1987). Childhood loss of parent, lack of adequate parental care and adult depression: A replication. *Journal of Affective Disorders*, 12, 115-128.
- Bloom, M. V. (1980). *Adolescent-parental separation*. Nueva York: Gardner.
- Bower, G. H. y Gilligan, S. G. (1979). Remembering information related to one's self. *Journal of Research in Personality*, 13, 420-432.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Nueva York: Basic Books. Trad. cast.: *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. Nueva York: Basic Books. Trad. cast.: *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds: I. Etiology and psychopathology in the light of attachment theory. *British Journal of Psychiatry*, 130, 201-210.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss, sadness and depres-*

- sion. Londres: Hogarth Press. Trad. cast.: *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós, 1983.
- Bowlby, J. (1983). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2da. ed.). Londres: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1985). The role of childhood experience in cognitive disturbance. En M. J. Mahoney y A. Freeman (comps.), *Cognition and psychotherapy*. Nueva York: Plenum Press.
- Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. En *A secure base*. Nueva York: Basic Books. Trad. cast.: *Una base segura*. Buenos Aires: Paidós, 1989.
- Braudel, F. (1979). *Civilisation matérielle, économie et capitalisme (XV-XVIII siècle). Les structures du quotidien: Le possible et l'impossible*. París: Armand Colin.
- Brazelton, T. B. (1983). Precursors for the development of emotions in early infancy. En R. Plutchik y A. Kellerman (comps.), *Emotion: Theory, research and experience* (Vol. 2). Nueva York: Academic Press.
- Brazelton, T. B., Koslowaki, B. y Main, M. (1974). The origins of reciprocity: The early mother-infant interaction. En M. Lewis y L. A. Rosenblum (comps.), *The effect of the infant on its caregivers*. Nueva York: Wiley.
- Brent, S. B. (1978). Prigogine's model for self-organization in nonequilibrium systems: Its relevance for developmental psychology. *Human Development*, 21, 374-387.
- Brent, S. B. (1984). *Psychological and social structures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bretherton, I. (1984). *Symbolic play: The development of social understanding*. Nueva York: Academic Press.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. En I. Bretherton y E. Waters (comps.), *Growing points of attachment theory and research* (Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial N° 209, Vol. 50, Nos. 1-2). Chicago: University of Chicago Press.
- Bretherton, I. y Waters, E. (comps.). (1985). *Growing points of attachment theory and research* (Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial N° 209, Vol. 50, Nos. 1-2). Chicago: University of Chicago Press.
- Broughton, J. (1980). Development of concepts of self, mind, reality and knowledge. *New Directions for Child Development*, 24, 75-100.
- Brown, G. W. (1982). Early loss and depression. En C. M. Parkes y J. Stevenson-Hinde (comps.), *The place of attachment in human behavior*. Londres: Tavistock.
- Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. Nueva York: Guilford Press.

- Bugental, J. F. T. y Bugental, E. (1984). A fate worse than death: The fear of changing. *Psychotherapy*, 21, 543-549.
- Buss, A. H. (1987). Personality: Primate heritage and human distinctiveness. En J. Aronoff, A. I. Rabin y R. A. Zucker (comps.), *The emergence of personality*. Nueva York: Springer.
- Buss, A. H. (1988). *Personality: Evolutionary heritage and human distinctiveness*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Campbell, D. T. (1974). Evolutionary epistemology. En P. A. Schilpp (comp.), *The philosophy of Karl Popper*. La Salle, IL: Library of Living Philosophers.
- Campos, J. y Stenberg, C. (1981). Perception, appraisal, and emotion: The onset of social referencing. En M. Lamb y L. Sherrod (comps.) *Infant social cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Campos, J. J. y Caplovitz Barrett, K. (1984). Toward a new understanding of emotions and their development. En C. E. Izard, J. Kagan y R. B. Zajonc (comps.), *Emotions, cognition, and behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carlson, L. y Carlson, R. (1984). Affect and psychological magnification: Derivations from Tomkins' script theory. *Journal of Personality*, 52, 36-45.
- Carlson, R. (1981). Studies in script theory: I. Adult analogs of a childhood nuclear scene. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 501-510.
- Cassidy, J. y Kobak, R. R. (1988). Avoidance and its relation to other defensive processes. En J. Belsky y T. Nezworski (comps.), *Clinical implications of attachments*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ceruti, M. (1989). *La danza che crea: Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*. Milán: Feltrinelli.
- Chatoor, I. (1989). Infantile anorexia nervosa: A developmental disorder of separation and individuation. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 17, 43-64.
- Chatoor, I., Egan, J., Getson, P., Menvielle, E. y O'Donnell, R. (1988). Mother-infant interactions in infantile anorexia nervosa. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 535-540.
- Cicchetti, D. y Poggie-Hesse, P. (1981). The relation between emotion and cognitions in infant development: Past, present, and future perspectives. En M. Lamb y L. Sherrod (comps.), *Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cioran, E. M. (1981). *Ecartèlement* (citas de la trad. italiana Squartamento). Milán: Adelphi.
- Claiborn, C. D. (1982). Interpretation and change in counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 439-453.
- Claiborn, C. D. y Dowd, T. E. (1985). Attributional interpretations in

- counseling: Content versus discrepancy. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 188-196.
- Clark, D. A. y Bolton, D. (1985). Obsessive-compulsive adolescents and their parents: A psychometric study. *Journal of Child Psychology, Psychiatry and Allied Disciplines*, 26, 267-276.
- Clark, M. S. y Reis, H. T. (1988). Interpersonal processes in close relationships. *Annual Review of Psychology*, 39, 609-672.
- Collins, A. M. y Loftus, E. F. (1975). A spreading activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407-428.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Nueva York: Scribner.
- Cowan, N. (1988). Evolving conceptions of memory storage, selective attention, and their mutual constraints within the human information processing system. *Psychological Bulletin*, 104, 163-191.
- Csikszentmihalyi, M. y Figurski, T. J. (1982). Self-awareness and aversive experience in every day life. *Journal of Personality*, 50, 15-28.
- Damon, W. y Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864.
- Davis, M. D. (1983). *Game theory*. Nueva York: Basic Books.
- Dell, P. F. y Goolishian, H. A. (1981). "Order through fluctuation": An evolutionary epistemology for human systems. *Australian Journal of Family Therapy*, 2, 175-184.
- Dennett, D. (1978). *Brainstorms*. Montgometry, VT: Bradford Books.
- Dixon, N. (1981). *Preconscious processing*. Nueva York: Wiley.
- Doherty, R., Habermas, J. y Nunner-Winkler, G. (1987). The development of the self. En J. M. Broughton (comp.), *Critical theories of psychological development*. Nueva York: Plenum Press.
- Daguns, J. G. (1984). Microgenesis by any other name... En W. D. Froehlich, G. Smith, J. G. Draguns y U. Hentschel (comps.), *Psychological processes in cognition and personality*. Washington: Hemisphere.
- Duck, S. W. (1982). A topography of relationship disengagement and dissolution. En S. W. Duck (comp.) *Personal relationships 4: Dissolving personal relationships*. Nueva York: Academic Press.
- Eigen, M. y Winkler, R. (1981). *Laws of the game*. Nueva York: Harper & Row.
- Ekman, P. (1972). Universal and cultural differences in facial expression of emotion. En J. K. Cole (comp.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 19). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. En K. R. Scherer y P. Ekman (comps.), *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ekman, P., Levenson, R. W. y Friesen, N. V. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions. *Science*, 221, 1208-1210.

- Emde, R. N. (1984). Levels of meaning for infant emotions: A biosocial view. En K. R. Scherer y P. Ekman (comps.) *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Faust, D. y Miner, R. A. (1986). The empiricist and his new clothes: DSM-III in perspective. *American Journal of Psychiatry*, 143, 962-967.
- Faust, D. y Ziskin, J. (1988). The expert witness in psychology and psychiatry. *Science*, 241, 31-35.
- Field, T. (1985). Attachment as psychobiological attunement: Being on the same wavelength. En M. Reite y T. Field (comps.), *The psychobiology of attachment and separation*. Nueva York: Academic Press.
- Field, T. y Reite, M. (1985). The psychobiology of attachment and separation: A summary. En M. Reite y T. Field (comps.), *The psychobiology of attachment and separation*. Nueva York: Academic Press.
- Field, T. M., Woodson, R., Greenberg, R. y Cohen, D. (1982). Discrimination and imitation of facial expressions by neonates. *Science*, 218, 179-181.
- Forsyth, D. R. y Strong, S. R. (1986). The scientific study of counseling and psychotherapy: A unificationist view. *American Psychologist*, 41, 113-119.
- Fox, N. A. y Davidson, R. J. (comps.) (1984). *The psychobiology of affective development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gadamer, H. G. (1976). *Philosophical hermeneutics*. Berkeley: University of California Press.
- Gadamer, H. G. (1979). *Truth and method*. Londres: Sheed & Ward.
- Gallup, G. G. (1970). Chimpanzees: Self-recognition. *Science*, 167, 86-87.
- Gallup, G. G. (1977). Self-recognition in primates. *American Psychologist*, 32, 329-338.
- Gallup, G. G., McClure, M. K., Hill, S. D. y Bundt, R. A. (1971). Capacity for self-recognition in differentially reared chimpanzees. *Psychological Record*, 21, 69-74.
- Gallup, G. G. y Suárez, S. (1986). Self-awareness and the emergence of mind in humans and other primates. En J. Suls y A. G. Greenwald (comps.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gardner, B. T. y Gardner, R. A. (1971). Two-way communication with an infant chimpanzee. En A. M. Schrier y F. Stollnitz (comps.), *Behavior of nonhuman primates: Modern research trends* (Vol. 4). Nueva York: Academic Press.
- Giele, J. Z. (1980). Adulthood as transcendence of age and sex. En N. J. Smelser y E. H. Erikson (comps.), *Themes of work and love in adulthood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, S. G. y Bower, G. H. (1984). Cognitive consequences of emotional arousal. En C. E. Izard, J. Kagan y R. B. Zajonc (comps.), *Emotions, cognition and behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Glasser, R. (1982). Instructional psychology. *American Psychologist*, 37, 292-305.
- Gould, R. L. (1978). *Transformations: Growth and change in adult life*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Gould, S. J. (1980). *The panda's thumb: More reflections in natural history*. Nueva York: Norton.
- Greenberg, L.S. (1984). A task analysis of intrapersonal conflict resolution. En L. N. Rice y L. S. Greenberg (comps.), *Patterns of change: Intensive analysis of psychotherapy process*. Nueva York: Guilford Press.
- Greenberg, L. S. y Safran, J. D. (1987). *Emotion in psychotherapy*. Nueva York: Guilford Press.
- Guidano, V. F. (1988). A systems, process-oriented approach to cognitive therapy. En K. S. Dobson (comp.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies*. Nueva York: Guilford Press.
- Guidano, V. F. (1987). *Complexity of the self*. Nueva York: Guilford Press.
- Guidano, V. F. (1991). Affective change events in a cognitive therapy system approach. En J. D. Safran y L. S. Greenberg (comps.), *Emotion, psychotherapy, and change*. Nueva York: Guilford Press.
- Guidano, V. F. y Liotti, G. (1983). *Cognitive processes and emotional disorders*. Nueva York: Guilford Press.
- Guidano, V. F. y Liotti, G. (1985). A constructivistic foundation for cognitive therapy. En M. J. Mahoney y A. Freeman (comps.), *Cognition and psychotherapy*. Nueva York: Plenum.
- Guy, J. D. (1987). *The personal life of the psychotherapist*. Nueva York: Wiley. Trad. esp.: *La vida privada del psicoterapeuta*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. Londres: Heinemann.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns I-II*. Frankfurt del Meno, Suhrkamp.
- Hafner, R. J. (1986). *Marriage and mental illness*. Nueva York: Guilford Press.
- Hamlyn, D. (1974). Person perception and our understanding of others. En T. Mischel (comp.), *Understanding other persons*. Totowa, NJ: Rowman & Littlefield.
- Harter, S. (1983). Development perspectives on the self-system. En E. M. Hetherington (comp.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development*. Nueva York: Wiley.
- Harvey, J. H., Flanary, R. y Morgan, M. (1986). Vivid memories of vivid loves gone by. *Journal of Social and Personal Relationships*, 3, 359-373.
- Hasher, L. y Zacks, R. T. (1979). Automatic and effortful processes in memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 108, 356-388.

- Hasher, L. y Zacks, R. T. (1984). Automatic processing of fundamental information. *American Psychologist*, 39, 1372-1388.
- Haviland, J. M. (1984). Thinking and feeling in Woolf's writing: From childhood to adulthood. En C. E. Izard, J. Kagan y R. B. Zajonc (comps.), *Emotions, cognition and behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayek, F. A. (1952). *The sensory order*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hayek, F. A. (1978). *New studies in philosophy, politics, economics and the history of ideas*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hazan, C. y Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Henderson, S. (1982). The significance of social relationships in the etiology of neurosis. En C. M. Parker y J. Stevenson-Hinde (comps.), *The place of attachment in human behavior*. Londres: Tavistock.
- Henderson, S., Byrbe, D. G. y Duncan-Jones, P. (1981). *Neurosis and the social environment*. Nueva York: Academic Press.
- Hinde, R. A. (1979). *Towards understanding relationships*. Londres: Academic Press.
- Hofer, M. A. (1984). Relationships as regulators: A psychobiologic perspective on bereavement. *Psychosomatic Medicine*, 46, 183-197.
- Hoffman, M. L. (1975). Development synthesis of affect and cognition and its implications for alternistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.
- Hoffman, M. L. (1978). Toward a theory of empathic arousal and development. En M. Lewis y L. A. Rosenblum (comps.), *The development of affect*. Nueva York: Plenum Press.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. En C. E. Izard, J. Kagan y R. B. Zajonc (comps.), *Emotions, cognition and behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- House, J. S., Landis, K. R. y Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science*, 241, 540-545.
- Ianniruberto, A. y Tajani, E. (1981). Ultrasonographic study of fetal movements. En *Seminars in perinatology*. Nueva York: Grune & Stratton.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1980). The emergence of emotions and the development of consciousness in infancy. En J. M. Davidson y R. J. Davidson (comps.), *The psychobiology of consciousness*. Nueva York: Plenum Press.
- Izard, C. E. y Buechler, S. (1980). Aspects of consciousness and personality in terms of differential emotions theory. En R. Plutchik y H. Kellerman (comps.), *Emotion: Theory, research and experience: Vol. 1. Theories of emotion*. Nueva York: Academic Press.

- Izard, C. E. y Schwartz, G. M. (1986). Patterns of emotion in depression. En M. Rutter, C. E. Izard y P. B. Read (comps.), *Depression in young people*. Nueva York: Guilford Press.
- James, W. (1980). The consciousness of self. En *Principles of psychology* (Vol. 1). Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jantsch, E. (1980). *The self-organizing universe*. Nueva York: Pergamon Press.
- Johnson, F. (1985). The western concept of self. En A. J. Marsella, G. DeVos y F. L. K. Hsu, *Culture and self*. Londres: Tavistock.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kelley, H. H., Berscheid, E., Christensen, A., Harvey, J., Huston, T. L., Levinger, G., McClintock, E., Peplau, A. y Peterson, D. R. (1983). *Close relationships*. San Francisco: Freeman.
- Ketterer, M. W. (1985). Awareness: I. the natural ecology of subjective experience and the mind-brain problem revisited. *Journal of Mind and Behavior*, 6, 469-514.
- Klennert, M., Campos, J., Sorce, J., Emde, R. y Svejda, M. (1983). Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy. En R. Plutchik y H. Kellerman (comps.), *Emotion: Theory, research and experience: Vol. 2. Emotions in early development*. Nueva York: Academic Press.
- Kummer, H. (1979). On the value of social relationships to nonhuman primates: A heuristic scheme. En M. Von Cranach, K. Foppa, W. Lepenies y D. Ploog (comps.), *Human ethology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- La Rochefoucauld, F. de. (1959). *Maxims*. Londres: Penguin. (Obra original publicada en 1678.)
- Lakatos, I. (1974). Falsification and the methodology of scientific research programmes. En I. Lakatos y A. Musgrave (comps.), *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lambert, M. J. (1989). The individual therapist's contribution to psychotherapy process and outcome. *Clinical Psychology Review*, 9, 469-485.
- Lane, R. D. y Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-development theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144, 133-143.
- Lang, P. J. (1984). Cognition in emotion: Concept and action. En C. E. Izard, J. Kagan y R. B. Zajonc (comps.), *Emotions, cognitions and behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lee, L. (1984). Sequences in separation: A framework for investigating endings of personal (romantic) relationships. *Journal of social and Personal Relationships*, 1, 49-73.
- Lerner, R. M. (1984). *On the nature of human plasticity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerner, R. M. y Busch-Rossnagel, N. A. (comps.). (1981). *Individuals as producers of their development: A life-span perspective*. Nueva York: Academic Press.
- Levenson, R. W. y Gottman, J. M. (1983). Marital interaction: Physiological linkage and affective exchange. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 587-597.
- Levine, M. (1942). *Psychotherapy in medical practice*. Nueva York: Macmillan.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. Nueva York: Knopf.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41, 3-13.
- Lewis, H. B. (1986). The role of shame in depression. En M. Rutter C. E. Izard y P. B. Read (comps.), *Depression in young people*. Nueva York: Guilford Press.
- Lewis, H. B. (1988). The role of shame in symptom formation. En M. Clynes y J. Panksepp (comps.), *Emotions and psychopathology*. Nueva York: Plenum Press.
- Lewis, M. y Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self*. Nueva York: Plenum Press.
- Linville, P. W. (1985). Self-complexity and affective extremity: Don't put all of your eggs in one cognitive basket. *Social Cognition*, 3, 94-120.
- Linville, P. W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 663-676.
- Lorenz, K. (1973). *Die ruckseite des spiegels*. Munich: Piper. Trad. inglesa: Behind the mirror. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
- Lutkenhaus, P., Grossmann, K. E. y Grossmann, K. (1985). Infant-mother attachment at 12 months and style of interaction with a stranger at the age of three years. *Child Development*, 56, 1538-1572.
- Mahoney, M. J. (1980). Psychotherapy and the structure of personal revolutions. En M. J. Mahoney (comp.), *Psychotherapy process*. Nueva York: Plenum Press.
- Mahoney, M. J. (1981). Clinical psychology and scientific inquiry. *International Journal of Psychology*, 16, 257-274.
- Mahoney, M. J. (1984). Psychoanalysis and behaviorism: The yin and yang of determinism. En H. Arkowitz y S. Messer (comps.), *Psychoanalytic and behavior therapy: Is integration possible?* Nueva York: Plenum Press.
- Mahoney, M. J. (1985). Psychotherapy and human change processes. En

- M. J. Mahoney y A. Freeman (comps.), *Cognition and psychotherapy*. Nueva York: Plenum Press.
- Mahoney, M. J. (1988). Constructive metatheory: I. Basic features and historical foundations. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 1, 1-35.
- Mahoney, M. J. (1991). *Human change processes: The scientific foundations of psychotherapy*. Nueva York: Basic Books.
- Mahoney, M. J. y Gabriel, T. J. (1987). Psychotherapy and cognitive sciences: An evolving alliance. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 1, 39-59.
- Mahoney, M. J. y Lyddon, W. L. (1988). Recent developments in cognitive approaches to counseling and psychotherapy. *Counselin Psychologist*, 16, 190-234.
- Mahoney, M. J., Lyddon, W. J. y Alford, D. J. (1989). An evaluation of the rational-emotive theory of psychotherapy. En M. E. Bernard y R. DiGiuseppe (comps.), *Inside rational-emotive therapy*. Nueva York: Academic Press.
- Mahoney, M. J., Miller, M. y Arciero, G. (en prensa). Constructive metatheory and the nature of mental representation. *Journal of Mental Imagery*.
- Main, M., Kaplan, N. y Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. En I. Bretherton y E. Waters (comps.), *Growing points of attachment theory and research* (Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial N° 209, Vol. 50, Nros. 1-2). Chicago: University of Chicago Press.
- Main, J. y Weston, D. R. (1982). Avoidance of the attachment figure in infancy: Descriptions and interpretations. En C. M. Parkes y J. Stevenson-Hinde (comps.), *The place of attachment in human behavior*. Londres: Tavistock.
- Makhlouf-Norris, F. y Norris, H. (1972). The obsessive-compulsive syndrome as a neurotic device for the reduction of self-uncertainty. *British Journal of Psychiatry*, 121, 277-288.
- Malatesta, C. Z., y Clayton Culver, L. (1984). Thematic and affective content in the lives of adult women: Patterns of change and continuity. En C. Z. Malatesta y C. E. Izard (comps.), *Emotion in adult development*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mancuso, J. C. y Ceely, S. G. (1980). The self as memory processing. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 1-25.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H., y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Marmor, J. (1983). Systems thinking in psychiatry: Some theoretical and clinical implications. *American Journal of Psychiatry*, 140, 833-838.

- Marris, P. (1982). Attachment and society. En C. M. Parkes y J. Stevenson-Hinde (comps.), *The place of attachment in human behavior*. Londres: Tavistock.
- Marshall, G. D. y Zimbardo, P. G. (1979). Affective consequences of inadequately explained physiological arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 970-988.
- Maslach, C. (1979). Negative emotional biasing of unexplained arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 953-969.
- Maturana, H. (1978). Biology of language: The epistemology of reality. En G. A. Miller y E. Lenneberg (comps.), *Psychology and biology of language and thought: Essays in honor of Eric Lenneberg*. Nueva York: Academic Press.
- Maturana, H. (1986). *Ontology of observing: The biological foundations of self-consciousness and the physical domain of existence*. Manuscrito inédito, Universidad de Chile, Santiago.
- Maturana, H. (1988a). Reality: The search for objectivity, or the quest for a compelling argument. *Irish Journal of Psychology*, 9, 25-82.
- Maturana, H. (1988b). Ontología del conversar. *Terapia Psicológica*, 10, 15-23.
- Maturana, H. y Varela, F. (1980). *Autopoiesis and cognition: The realization of living*. Dordrecht: Reidel.
- Maturana, H. y Varela, F. (1987). *The tree of knowledge*. Boston: Shambhala.
- McGuire, M. T. y Troisi, A. (1987). Psychological regulation-deregulation and psychiatric disorders. *Ethology and Sociobiology*, 8, 9s-25s.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press. Trad. cast.: *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós, 1953.
- Melnechuck, T. (1988). Emotions, brain, immunity, and health: A review. En M. Clynes y J. Panksepp (comps.), *Emotions and psychopathology*. Nueva York: Plenum Press.
- Meltzoff, A. N. y Borton, R. W. (1979). Intermodal matching by human neonates. *Nature*, 282, 403-404.
- Meltzoff, A. N. y Moore, M. K. (1985). Cognitive foundations and social functions of imitation and intermodal representation in infancy. En J. Mehler y R. Fox (comps.), *Neonate cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Miall, D. S. (1986). Emotions and the self: The context of remembering. *British Journal of Psychology*, 77, 389-397.
- Milani Comparetti, A. (1981). The neurophysiologic and clinical implications of studies on fetal mother behavior. En *Seminars in perinatology*. Nueva York: Grune & Stratton.
- Miller, G. A. (1981). Trends and debates in cognitive psychology. *Cognition*, 10, 215-225.
- Mineka, S., Suomi, S. J., y De Lizio, R. (1981). Multiple separations in

- adolescent monkeys: An opponent-process interpretation. *Journal of Experimental Psychology*, 110, 56-85.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Minuchin, S., Rosman, B. L. y Baker, L. (1978). *Psychosomatic families: Anorexia nervosa in context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Morin, E. (1986). *La méthode: III. La connaissance de la connaissance*. París: Seuil.
- Morin, E., y Piattelli Palmarini, M. (1974). *L'unité dell'homme*. París: Seuil.
- Nagel, T. (1979). *Mortal questions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. y Ross, G. (1982). The generalities and specifics of long-term memory in infants and young children. En M. Perlmutter (comp.), *Naturalistic approaches to memory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nicolis, G. y Prigogine, I. (1977). *Self-organization in nonequilibrium systems: From dissipative structures to order through fluctuations*. Nueva York: Wiley.
- Nisbett, R. E. y Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84, 231-259.
- Olafson, A. F. (1988). *Heidegger and the philosophy of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Panksepp, J. (1988). Brain emotional circuits and psychopathologies. En M. Clynes y J. Panksepp (comps.), *Emotions and psychopathology*. Nueva York: Plenum Press.
- Panksepp, J., Sivy, S. y Normansell, L. A. (1985). Brain opioids and social emotions. En M. Reite y T. Field (comps.), *The psychobiology of attachment and separation*. Nueva York: Academic Press.
- Parker, G. (1979). Reported parental characteristics of agoraphobics and social phobics. *British Journal of Psychiatry*, 135, 555-560.
- Parker, G. (1983a). Parental "affectionless control" as an antecedent to adult depression. *Archives of General Psychiatry*, 50, 959-960.
- Parker, G. (1983b). *Parental overprotection: A risk factor in psychosocial development*. Londres: Grune & Stratton.
- Parkes, C. M. (1972). *Bereavement: Studies of grief in adult life*. Londres: Tavistock.
- Parkes, C. M. (1982). Attachment and the prevention of mental disorders. En C. M. Parkes e I. Stevenson-Hinde (comps.), *The place of attachment in human behavior*. Londres: Tavistock.
- Parkes, C. M. y Weiss, R. S. (1983). *Recovery from bereavement*. Nueva York: Basic Books.
- Passingham, R. (1982). *The human primate*. San Francisco: Freeman.
- Pessoa, F. (1987). *Il libro dell'inquietudine*. Milán: Feltrinelli.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.

- Pirandello, L. (1987). *The late Mattia Pascal*. Nueva York: Dedalus. (Obra original publicada en 1904.)
- Plutchik, R. (1984). Emotions: A general psychoevolutionary theory. En K. R. Scherer y P. Ekman (comps.), *Approaches to emotions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Popper, K. R. (1972). *Objective knowledge: An evolutionary approach*. Oxford: Clarendon Press. (Ed. rev. 1979).
- Popper, K. R. (1975). The rationality of scientific revolutions. En R. Harré (comps.), *Problems of scientific revolutions*. Oxford: Clarendon Press.
- Popper, K. R. (1982). The place of mind in nature. En R. Q. Elvee (comp.), *Mind in nature*. San Francisco: Harper & Row.
- Popper, K. R. y Eccles, J. C. (1977). *The self and its brain*. Nueva York: Springer.
- Posner, M. I. y Snyder, C. R. R. (1975). Facilitation and inhibition in the processing of signals. En P. M. A. Rabbit y S. Dornic (comps.), *Attention and performance (Vol. 5)*. Nueva York: Academic Press.
- Prigogine, I. (1973). Irreversibility as a symmetry-breaking process. *Nature*, 246, 67-71.
- Prigogine, I. (1976). Order through fluctuations. Self-organization and social systems. En E. Jantsch y C. H. Waddington (comps.), *Evolution and consciousness: Human systems in transition*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Putnam, H. (1981). *Reason, truth and history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Radnitzky, G. y Bartley, W. W. III (comps.). (1987). *Evolutionary epistemology, theory of rationality, and the sociology of knowledge*. La Salle, IL: Open Court.
- Raphael, B. (1983). *The anatomy of bereavement*. Nueva York: Basic Books.
- Reda, M. A. (1984). Cognitive organization and antidepressants. En M. A. Reda y M. J. Mahoney (comps.), *Cognitive psychotherapies: Recent developments*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Reda, M. A. (1986). *Sistemi cognitivi complessi e psicoterapia*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Reda, M. A., Arciero, G. y Blanco, S. (1986). Organizzazioni cognitive, strutture psicofisiologiche e diagnosi di schizofrenia. *Revista di Psichiatria*, 21, 142-158.
- Reda, M. A., Blanco, S., Guidano, V. F. y Mahoney, M. J. (1988, noviembre). *Physiological deregulation and psychological disorders: Data from the clinical use of mirror time*. Trabajo presentado en la 22ª Convención Anual de la Association for Advancement of Behavior Therapy, Nueva York, NY.
- Reed, G. F. (1969). "Under-inclusion": A characteristic of obsessional personality disorder: I-II. *British Journal of Psychiatry*, 115, 781-790.

- Reed, G. F. (1985). *Obsessional experience and compulsive behavior. A cognitive-structural approach*. Nueva York: Academic Press.
- Reite, M. y Field, T. (comps.). (1985). *The psychobiology of attachment and separation*. Nueva York: Academic Press.
- Reynolds, P. C. (1981). *On the evolution of human behavior*. Los Angeles: University of California Press.
- Ritter, W. (1979). Cognition and the brain. En H. Begleiter (comp.), *Evoked brain potentials and behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Rosenberg, S. y Gara, M. (1985). The multiplicity of personal identity. En P. Shaver (comp.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 6). Beverly Hills, CA: Sage.
- Rosenblum, L. A. y Paully, G. S. (1987). Primate models of separation-induced depression. *Psychiatric Clinics of North America*, 10, 437-447.
- Safran, J. D. y Greenberg, L. S. (comps.). (1991). *Emotion, psychotherapy, and change*. Nueva York: Guilford Press.
- Saint-Exupéry, A. de. (1979). *The wisdom of the sands*. Chicago: University of Chicago Press (Obra original publicada en 1942.)
- Salzman, L. (1973). *The obsessive personality*. Nueva York: Aronson.
- Sander, L. W. (1975). Infant and caretaking environment. En E. J. Anthony (comp.), *Explorations in child psychiatry*. Nueva York: Plenum Press.
- Schrag, C. O. (1986). *Communicative praxis and the space of subjectivity*. Indianápolis: Indiana University Press.
- Schwartz, G. E. (1987). Personality and the unification of psychology and modern physics: A systems approach. En J. Aronoff, A. I. Rabin y R. A. Zucker (comps.), *The emergence of personality*. Nueva York: Springer.
- Schwartz, R. M. y Trabasso, T. (1984). Children's understanding of emotions. En C. E. Izard, J. Kagan y R. B. Zajonc (comps.), *Emotions, cognition and behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seligman, M. E. P. y Peterson, C. (1986). A learned helplessness perspective on childhood depression: Theory and research. En M. Rutter, C. E. Izard y P. B. Read (comps.), *Depression in young people*. Nueva York: Guilford Press.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Nueva York: Academic Press.
- Shanon, B. (1987). On the place of representations in cognition. En D. N. Perkins, J. Lochhead y J. Bishop (comps.), *Thinking: The second international conference*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shanon, B. (1988). Semantic representation of meaning: A critique. *Psychological Bulletin*, 104, 70-83.
- Shaver, P., Hazan, C. y Bradshaw, D. (1988). Love as attachment. En R. J. Stenberg y M. L. Barnes (comps.), *The psychology of love*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Sheehy, G. (1976). *Passages: Predictable crises of adult life*. Nueva York: Bantam Books.
- Sluzki, C. E., y Veron, E. (1976). The double bind as a universal pathogenic situation. En C. E. Sluzki y D. C. Ransom (comps.), *Double bind*. Nueva York: Grune & Stratton.
- Small, S. A. y Robins, C. J. (1988). The influence of induced depressed mood on visual recognition thresholds: Predictive ambiguity of associative network models of mood and cognition. *Cognitive Therapy and Research*, 12, 295-304.
- Smelser, N. J. (1980). Vicissitudes of work and love in Anglo-American society. En N. J. Smelser y E. H. Erikson (comps.), *Themes of work and love in adulthood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Smith, M. B. (1985). The metaphorical basis of selfhood. En A. J. Marsella, G. DeVos y F. L. K. Hsu, *Culture and self*. Londres: Tavistock.
- Smith, M. B. (1978a). *What it means to be human*. En R. Fitzgerald (comp.), *What it means to be human*. Rushcutters' Bay, NSW, Australia: Pergamon Press.
- Smith, M. B. (1978b). Perspectives on selfhood. *American Psychologist*, 33, 1053-1063.
- Solomon, R. L. (1980). The opponent-process theory of acquired motivation. *American Psychologist*, 35, 691-712.
- Sommer, R. (1982). The district attorney's dilemma: Experimental games and real world of plea bargaining. *American Psychologist*, 37, 526-532.
- Spitzer, H., Desimone, R. y Moran, J. (1988). Increased attention enhances both behavioral and neuronal performance. *Science*, 240, 338-340.
- Sroufe, L. A. y Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 17-29.
- Stayton, D. J., Hogan, R. y Ainsworth, M. D. S. (1971). Infant obedience and maternal behavior: The origins of socialization reconsidered. *Child Development*, 42, 1057-1069.
- Stenberg, R. J. y Barnes, M. L. (1985). Real and ideal others in romantic relationships: Is four a crowd? *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1586-1608.
- Stewart, A. J. y Healy, J. M. (1984). Processing affective responses to life experiences: The development of the adult self. En C. Z. Malatesta y C. E. Izard (comps.), *Emotion in adult development*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Stone, G. L. (1984). Reaction: In defense of the artificial. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 108-110.
- Suomi, S. G. (1984). The development of affect in rhesus monkeys. En N. A. Fox y R. J. Davidson, *The psychobiology of affective development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Swidler, A. (1980). Love and adulthood in American culture. En N. J.

- Smelser y E. H. Erikson (comps.), *Themes of work and love in adulthood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tesser, A. (1987). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. En L. Berkowitz (comp.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 20). Nueva York: Academic Press.
- Tomkins, S. S. (1978). Script theory: Differential magnification of affects. En H. E. Howe y M. M. Page (comps.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 24). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Tomkins, S. S. (1987). Script theory. En J. Aronoff, A. I. Rabin y R. A. Zucker (comps.), *The emergence of personality*. Nueva York: Springer.
- Trevarthen, C. (1979). Instincts for human understanding and for cultural cooperation: Their development in infancy. En M. Von Cranach, K. Foppa, W. Lepenies, y D. Ploog (comps.), *Human ethology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1980). Reseña de: *The making and breaking of affectional bonds*, de John Bowlby. *British Journal of Psychiatry*, 137, 390.
- Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. En G. Butterworth y P. Light (comps.), *Studies of the development of understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trevarthen, C. (1984). Emotions in infancy: Regulators of contact and relationships with persons. En K. R. Scherer y P. Ekman (comps.), *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Truffaut, F. (1989). *Autoritratto*. Turín: Einaudi.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En E. Tulving y W. Donaldson (comps.), *Organization of memory*. Nueva York: Academic Press.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Nueva York: Oxford University Press.
- Tulving, E. (1985). How many memory systems are there? *American Psychologist*, 40, 385-398.
- Vaillant, G. E. (1977). *Adaptations to life*. Boston: Little, Brown.
- Van Den Bergh, O. y Eelen, P. (1984). Unconscious processing and emotions. En M. A. Reda y M. J. Mahoney (comps.), *Cognitive psychotherapies*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Varela, F. (1979). *Principles of biological autonomy*. Nueva York: North-Holland.
- Varela, F. (1984). The creative circles: Sketches on the natural history of circularity. En P. Watzlawick (comp.), *The invented reality*. Nueva York: Norton.
- Varela, F. (1987). Laying down a path in walking. En W. J. Thompson (comp.), *Gaia, a way of knowing*. Great Barrington, MA: Lindisfarne Press.
- Weimer, W. B. (1979). *Notes on the methodology of scientific research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weimer, W. B. (1982). Ambiguity and the future of psychology: Medita-

- tions leibniziennes. En W. B. Weimer y D. S. Palermo (comps.), *Cognition and the symbolic processes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weimer, W. B. (1984). Limitations of the dispositional analysis of behavior. En J. R. Royce y L. P. Mos (comps.), *Annals of theoretical psychology* (Vol. 1). Nueva York: Plenum Press.
- Weimer, W. B. (1987). *Rationality in complex orders is never fully explicit nor instantly specifiable*. Manuscrito inédito.
- Weissman, M. M., Gammon, G. D., John, K., Merikangas, K. R., Warner, V., Prusoff, B. A. y Sholomskas, D. (1987). Children of depressed parents. *Archives of General Psychiatry*, 44, 847-853.
- Weiss, R. S. (1982). Attachment in adult life. En C. M. Parkes y J. Stevenson-Hinde (comps.), *The place of attachment in human behavior*. Londres: Tavistock.
- Werner, H. (1948). *Comparative psychology of mental development*. Nueva York: International Universities Press.
- Werner, H. (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view. En D. E. Harris (comp.), *The concept of development*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- White, P. A. (1980). Limitations on verbal reports of internal events: A refutation of Nisbett and Wilson and of Bem. *Psychological Review*, 87, 105-112.
- White, P. A. (1988). Knowing more about what we can tell: "Introspective access" and causal reports accuracy 10 years later. *British Journal of Psychology*, 79, 13-45.
- Winograd, T. (1980). What does it mean to understand language? *Cognitive Science*, 4, 209-241.
- Winograd, T. y Flores, F. (1986). *Understanding computers and cognition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Wolf, D. (1982). Understanding others: A longitudinal case study of the concept of independent agency. En G. E. Forman (comp.), *Action and thought*. Nueva York: Academic Press.
- Worden, J. W. (1982). *Grief counseling and grief therapy*. Nueva York: Springer.
- Yee, C. M. y Miller, G. A. (1988). Emotional information processing: Modulation of fear in normal and dysthymic subjects. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 54-63.
- Zajonc, R. B. (1984). On primacy of affect. En K. R. Scherer y P. Ekman (comps.), *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zajonc, R. B. y Markus, H. (1984). Affect and cognition: The hard interface. En C. E. Izard, J. Kagan y R. B. Zajonc (comps.), *Emotions, cognition and behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zambrano, M. (1988). *Persona y democracia* (págs. 62-63). Barcelona: Anthropos. (Obra original publicada en 1958.)
- Zeleny, M. (comp.). (1981). *Autopoiesis: A theory of living organization*. Nueva York: North-Holland.

- Zisook, S. (comp.). (1988). Emotional information processing: Modulation of fear in normal and dystymic subjects. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 54-63.
- Zubin, J., Steinhauer, S. R., Day, R. y van Kammen, D. P. (1985). Schizophrenia at the crossroads: A blueprint for the 1980s. En M. Alpert (comp.), *Controversies in schizophrenia*. Nueva York: Guilford Press.

INDICE ANALITICO

- Abandono, 176, 198-9, 227
- Acting out, 58-9
- Adaptación, 15, 22-3, 23-4, 44, 131-2
- Adolescencia, 60, 219; procesos de apego en la, 101-2; temprana, 259; y desórdenes alimentarios, 216; tardía, 260; abstracción reflexiva en la, 49-50, 66-7, 95; relación con los padres en la, 259-60
- Adultez, 115-25; vínculos en la, 105-9; períodos críticos en la, 121
- Aflicción, 57-8; en la organización depresiva, 136-7; y separación, 107-9, 111-5, 125
- Agorafobia, 130
- Ambiente, modulación del, por el infante, 33-4; e intersubjetividad, 31; percibido como peligro, 63-7; primacía del, 15; y autoorganización, 22-3, 33-4, 54-5
- Ambivalencia, 78-80, 81, 248-9, 250
- Amor, 102-3, 107-8, 123-4, 193-4; véase también Apego
- Angustia, 87-8, 130, 156-7, de separación, 222-3
- Anorexia, 73-5; véase también Organización de los desórdenes alimentarios, caso ilustrativo de la, 155
- Años preescolares, 46-7, 49-50, 60, 219; historia evolutiva de los, 258
- Apariencia física, y sentido del sí-
- mismo, 46-7; véase también Imagen corporal; Reconocimiento facial
- Apego, 33-9, 54-6, 69, 102-15, 263-4; en la adolescencia, 101-2; pauta ambivalente de, 248-50; distorsionado, 46-7; doble ligadura, 77, 81; flexibilidad en el, 125; e inhibición, 63-4; recuerdos, 219, 234-5, 258; y rechazo parental, 56; y separación, 65; estilo del, 107-9; véase también Estilo afectivo
- Aprendizaje intrauterino, 32
- Ataques de pánico, 130, 154, 172-3, 178-9, 234-5
- Autoconfianza compulsiva, 58-9, 226
- Autoengaño, 100, 192; en la adolescencia, 49-50; en el estilo afectivo, 198-9, 210, 215; en la niñez, 48, 60, 66-7; papel regulador del, 101-2, 176, 178-9, 181, 186
- Autoestima, 52, 54-5; y control de la negatividad percibida, 58-9; y autoimágenes opuestas, 81; y perfeccionismo, 71-2, 74-5
- Autoimagen y figura de apego, 70-2; basada en la primacía verbal, 78-9; en los desórdenes alimentarios, 73-5; negativa, 58-9, 61-2; y autoengaño, 176, 189-90; escisión en la, 81, 101-2
- Autoindividuación, 23-5, 27-8, 38-40

- Autonomía, 75-6, 182
- Autoorganización, 21-4, 30, 54-5; véase también Organización del Significado Personal en los infantes, 32-4; y etapas del desarrollo, 216
- Autopercepción y apego evitador, 44, 57-8; en la niñez, 40, 60; en los infantes, 40, 46-7, 57-8
- Autorreconocimiento, 58-9, 70-1
- Autorregulación, 61-2, 94-5, 101-2, 176, 178-9, 181, 186
- Bulimia, 73; véase también Organización de los desórdenes alimentarios
- Cambio terapéutico, 148-9, 178-9, 216-7; y autopercepción, 134-6; fuentes del, 149
- Cioran, E. M., 262-4
- Cognición de los primates, 23-5, 37-8
- Coherencia, 54-5, 118-9, 268-9; de la apariencia, 74-5; del significado, 87-8, 134; reconstrucción de la, 176; búsqueda de la, 41-2, 51; estabilización de la, 44, 46-7, 49-50; sistémica, 90-2
- Cólera, 38-9, 40, 58-9, 139-40; y apego, 41, 111-2; control de la, 59-60; y activación motriz, 61-3; y rechazo, 56; incontrolable, 154, 161-2, 223-4; y repliegue, 227
- Comprensión; véase Conocimiento
- Conciencia, 52, 54-5; sentimientos y cognición en la, 97; individual, 122-3; manipulación de la, 74-5
- Conducta de los padres/cuidadores, 69-70, 75-7; véase también Figura de apego
- Conducta estereotipada, 79-80, 101-2
- Conocimiento, 16-8, 51, 53-4, 87-8, 148, 262, 263-4; y cambio, 89; enfoque evolucionista del, 21-3, el sentimiento como, 132-3; y significado, 52; y autoorganización, 22-4; como proceso autorreferencial, 42-3; viabilidad y validez del, 22-3; análisis del, 15; y desarrollo del ciclo vital, 22-4; y salud y desorden mentales, 90; procesamiento del, 90-1
- Conservación del objeto, véase Sentido de continuidad
- Continuo concreción-abstracción, 91-2
- Control; véase también Sobrecontrol; miedo a perder el, 161-3, 234-5; necesidad de, 58-9, 61-2, 65, 79-84, 162-3, 200-1; parental, 226-7, 242-3; puesta a prueba del, 231, 234-5; y actitud victimizadora, 242-3
- Control parental anafectivo, 226
- Descodificación sensorial, 233-5
- Depresión, 86-7, 91-3, 154, 159
- Desamparo, 58-9, 60-3, 111-2, 225
- Desamparo aprendido, 61-2
- Desarrollo del ciclo vital, 22-4, 119-21, 136-7; y apegos, 102-7; y estilo depresivo, 63; y búsqueda de significado, 28-9; y reorganización del significado personal, 89-94; y autoorganización, 31; y sentido de la propia singularidad, 83-4; y orden temporal, 119-20
- Desconexión del afecto, 48-50, 57-8
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (3ª ed. revisada), *DSM-III-R*, 83-5, 136-7, 264-5
- Diferenciación sí-mismo/no sí-mismo, 31, 34-5, 146
- Dilemas religiosos, 247-8
- Dimensiones de la coherencia sistémica, 91; véase también Coherencia
- Dinámica aproximación-evitación,

- 33-4, 97-8, 110-11, 114-5, 140-1, 263-4
- Discrepancia en la explicación/experiencia, 219; percepción de la, 41-2, 101-2, 111-3, 150, 175
- Divorcio, 113
- Duda en la niñez, 246-8, 250-1; en la organización obsesivo-compulsiva, 212-4, 246, 250-1; metódica, 82-3
- Duelo, 113
- Engaño, para controlar las relaciones, 48
- Enredo, 70-1
- Envejecimiento, 119-21
- Epistemología evolucionista, 21
- Ecenias nucleares, 42-4, 58-9, 65, 71-2, 78-9
- Esquizofrenia, 91-3
- Estilo afectivo, 190-217
- Estilo atribucional, 54-5, 71-3, 74-5
- Etapas de la maduración, 44, 54-5, 219; véase también Adolescencia, Niñez, Infancia, Años preescolares; y referenciación social, 36-8
- Evaluación, 138-48; datos directos e indirectos en la, 140-1; la autoobservación como, 142-8
- Evitación, 37-9, 56-8; y soledad, 58; y reducción de las emociones dolorosas, 46-7, 60; y progenitores que rechazan, 40, 44, 56
- Experiencia y explicación, 17-20, 219, 225
- Figura de apego, 33-8, 57-8, 63-4, 102-15, 192, 207-8, 260; relación enredada con la, 70-1; internalización de la, 36, 104; pérdida de la; véase Separación en las Organizaciones del Significado personal, 106-7
- Flexibilidad, 125, 144-6
- Gadamer, H. G., 98-9, 105, 115-6, 266
- Habermas, J. 151
- Hipersensibilidad a los juicios, 147-8, 164, 166-7, 182
- Historia evolutiva, 219-60, 267-8; meta de la, 257; casos ilustrativos de la, 220-53; orientaciones para reconstruir la, 257-60
- Hostilidad, 173-4
- Identidad del sí-mismo, 22-3, 30, 32
- Imagen corporal, 74-5, 155, 259
- Imitación por el infante, 33-4; por los progenitores, 34-5
- Índice de la red social, 102-3
- Infancia, 31-40, 219; historia evolutiva de la, 258; la experiencia de pérdida en la, 57-8; reconocimiento social en la, 33-4; imitación en la, 33-4; intersubjetividad en la, 33-6; sobreprotección en la, 63-4; autoestima en la, 58-9
- Intersubjetividad, 23-7, 41-2, 51, 102-3, 263-5; en los infantes, 33-6
- Intimidad, 74-6
- Juventud; véase Adolescencia
- La Rochefoucauld, François de, 107-8
- Lazos infante-cuidador, 32
- Lenguaje, 25-8, 150-1; y evolución, 25-8; y significado, 27-9; y praxis de vida, 17-9
- Lerner, R. M., 109
- Ligazón en la adultez, 105-9; afectiva, 193, 217; véase también Estilo afectivo; Apego; infante-cuidador, 32
- Maduración sexual, 259-60
- Mahoney, M. J., 266
- Maniobras cognitivo-conductuales, 130
- Maturana, H., 16-8, 26-7, 123-4
- Masturbación, 247-8
- Memoria semántica, 96; y memoria episódica, 144-5

Menstruación, 232, 239
 Metacognición, 148
 Metáfora, 45-6
 Método de la autoobservación, 142-8, 169, 192, 220, 252-3, 264-5; en el hogar, 169-70; puntos de vista en el, 220-65
 Miedo, 38-40, 42-3; como estilo afectivo, 204-5; a los juicios negativos, 136-7, 147-8, 165-6, 183-4; en la organización fóbica, 66-7, 161-3, 204-5; a los extraños, 38-9; a la incontrolabilidad, 78-9, 161-3, 204-5
 Negatividad, 81
 Neurosis, 89-91
 Niñez, 219, 258-9; *véase también* Historia evolutiva, casos ilustrativos de la; temprana, 60; procedimientos de exclusión en la, 48-50; autopercepción en la, 48; etapas de la; *véase* Etapas de la maduración
 Nivel del proceso ordenador, 148, 190-1, 267-8
 Obesidad, 73-5; *véase también* Organización de los desórdenes alimentarios
 Ordenamiento autorreferencial; *véase* Autoorganización
 Orden temporal, 119-21
 Organización del Significado Personal (Org. S. P.), 53-93, 118-20, 147, 216, 263-5; *véase también* Organización depresiva, Organización de los desórdenes alimentarios, Organización obsesivo-compulsiva, Organización fóbica; casos ilustrativos de la, 153-68, 170-215, 220-53; hipersensibilidad en la, 147-8; y desarrollo del ciclo vital, 94, 216; autoengaño en la, 100, 216; *véase también* Autoengaño; coherencia sistémica en la, 90-1, 94,

118-9; tipos de, 54-5; y autorregulación, 94; coherencia sistémica en la, 90-1, 94, 118-9
 Organización de los desórdenes alimentarios, 59-76, 87-8, 93; el estilo afectivo en la, 75-6, 204-11; y figura de apego, 106-8; el estilo atribucional en la, 73; caso ilustrativo de la, 155-7, 164-7, 170-4, 182-6, 204-11, 236-44; hipersensibilidad en la, 147, 164-7; reenmarcamiento de los recuerdos en la, 210, 253-4; direccionalidad progresiva de la, 118-9; raíces de la, en la historia evolutiva, 236-44
 Organización del sí-mismo; *véase* Autoorganización
 Organización depresiva, 56-63, 87-8, 92, 106-7, 136-7, 256; estilo afectivo en la, 193-9; alternancia de los sentimientos en la, 63; y figura de apego, 106-8; caso ilustrativo de la, 153-4, 159-62, 170-3, 176-9, 193-9, 220-9; reenmarcamiento de los recuerdos en la, 253-4; direccionalidad progresiva de la 118-9; raíces de la historia evolutiva, 220-9
 Organización fóbica, 63-9, 87-8, 93, 136-7; el estilo afectivo en la, 198-205; y figura de apego, 106-8; caso ilustrativo de la, 154-5, 161-4, 170-3, 178-82, 198-205, 228-36; reenmarcamiento de los recuerdos en la, 253-4; direccionalidad progresiva de la, 118-9; raíces de la, en la historia evolutiva, 228-36
 Organización obsesivo-compulsiva, 75-84, 87-8, 93; el estilo afectivo en la, 211-5; y figura de apego, 106-8; caso ilustrativo de la, 156-8, 166-8, 170-1, 173-5, 186-91, 211-5, 243-53; la atribución

causal en la, 79-80; direccionalidad progresiva en la, 118-9; sus raíces en la historia evolutiva, 243-53; procesamiento verbal/analítico en la, 75-81
 Oscilación de la excitación, 37-42, 65-7, 267-8
 Pautas de reciprocidad, 38-42, 44; en la organización depresiva, 56-8; en la organización de los desórdenes alimentarios, 69-71; en la organización obsesivo-compulsiva, 75-7; en la organización fóbica, 65-8
 Percatación, 94-5, 98-100, 267-71
 Percepciones sí-mismo/otro, 23-4, 31, 34-5, 40-2, 146; y reconocimiento facial, 23-5
 Pérdida, sentimientos de, 57-8, 63, 92, 118-9, 136-7, 198-9, 225; como estilo afectivo, 197; física y emocional, 113; en la separación, 111-5
 Perfeccionismo, 71-5; inespecífico, 81
 Persuasión, la, en la terapia cognitiva, 129-30; 165-6
 Pessoa, Fernando, 270
 Pirandello, Luigi, 75-6
 Praxis de vida, 16-20, 26-7, 131-3; y cambio terapéutico, 148, 253-5
 Principio de correspondencia, 15
 Problemas somáticos, 66-8, 101-2
 Problemas sexuales, 173-7, 179-81, 188-90
 Procedimiento de análisis de las escenas, 142-5, 147, 169, 216, 220
 Procedimientos de exclusión, 48-50, 56, 66-7
 Procesamiento de la información, 15, 183-5; diversión del, 49-50, 56
 Procesamiento verbal/analítico, 75-7

Psicolingüística, 151
 Psicopatología evolutiva, 85, 87-8, 152
 Psicoterapia, 138, 152; aplicada y teórica, 261-2
 Psicosis, 90-3
 Pubertad, 259-60
 Racionalidad, 131-2, 251, 267-8
 Realidad, percepción de la, 16, 45-6, 60, 131-2; cambios en la, 89; en el significado depresivo, 61-2
 Reciprocidad emocional, 106-8, 114-5, 150, 197; con los padres, 258-9
 Reconocimiento facial, 23-5; en el infante, 33-4
 Reestructuración cognitiva, 18-20
 Referenciación social, 36-8, 51-2
 Reflexión abstracta, 49-50, 51-2, 94-5
 Relación terapéutica, 131-2, 135-6, 168; compromiso emocional en la, 150
 Relaciones madre-hija, en los desórdenes alimentarios, 165-6, 182-4, 186, 206-8, 210, 237-41; en la organización fóbica, 229-31, 233-4
 Relaciones madre-hijo, 245, 248-50, 251
 Relaciones padre-hija, 198-200, 229-30, 232
 Relaciones padre-hijo, 220-9, 245-6
 Repliegue, retirada, 58-9, 227
 Reordenamiento personal, 101-2, 105, 134, 138, 192, 216
 Respuesta afectivo-motora, 33-4, 40, 61-3, 79-80, 97-8
 Resistencias, 140-2, 257
 Ritter, W., 138-40
 Rumiaciones, 156-7, 173-5, 212-5
 Saint-Exupéry, Antoine de, 256
 Salud mental, 89-91
 Schrag, C.O., 26-8
 Sentido de continuidad, 38-9, 44-6,

- 268-9; *véase también* Teoría de los guiones en la separación, 113
- Sentido del sí-mismo, 40-2, 45-7, 105, 122-3, 144-7; *véase también* Autoimagen; desdibujado, 186, 241; desafío, al, 192; coherencia en el, 192; y apariencia física, 46-7; estabilización del, 40; transformación del, 160
- Sentimientos; *véase* Sistema afectivo-emocional
- Sentimientos de "todo o nada", 81, 187, 215
- Separación, 107-8, 109-16, 227; entre adolescentes y progenitores, 110-11, 260; angustia de, 222-3; en la terapia, 257
- Significado, categorías básicas del, 42-3, 51; coherencia del, 87-8, 101-2, 217; desarrollo del, 220; personal, 52-4, 89, 136-7; *véase también* Organización del Significado Personal; búsqueda del, 27-30
- Sintonía empática, 36, 46-7
- Sistema afectivo-emocional, 18-9, 104; y figura de apego, 36, 37, 102-3; modificaciones corporales del, 66; y cambio, 132-3, 149-50; control del, 66-9; interacción del, con las cogniciones, 42-3; manipulación del, 48-50, 60; negativo, 136-7; y relación personal: *véase* Apego; y auto-percepción, 40, 102-3; supresión del, 77, 79-81, 225
- Smith, M. A., 27-9
- Sobrecontrol, 66-8; en los desórdenes alimentarios, 74-5, 107-8
- Soledad, 57-9, 66-7, 106-7
- Suicidio, 161-2
- Swindler, A., 125
- "Técnica de la moviola", 142-4, 147, 170
- Teoría de los guiones, 42-6; y etapas de la maduración, 43-6, 54-5
- Terapia cognitiva, 129; *véase también* Terapeuta; procedimiento de evaluación en la, 138-48; sesiones de chequeo en la, 217; y epistemología evolucionista, 21, 131-2; metodología de la, 134-6; la persuasión en la, 129-30; fases de la, 152; postulados de la, 15; y autoobservación, 134-6, 138, 142-8; terminación de la, 217, 256-7; la relación terapéutica en la, 131-2, 135-6, 150; tradicional, 129, 165-6
- Terapeuta, actitud del, 135-8; percatación en el, 270-1; compromiso emocional del, 150-1, 263-4, 267-8; en la primera fase de la terapia, 168, y teoría psicoterapéutica, 263-4; y reformulación del problema presentado, 157-68, 190-2; rol del, 151, 255-6, 266-8, 270; y terminación de la terapia, 215
- Toma de decisiones, 82-3
- Trabajo para la casa, en la organización de los desórdenes alimentarios, 164-5; de autoobservación, 169-70
- Vergüenza, 60, 246
- Washoe, 25
- Weimer, W. B., 21
- Zambrano, M., 127

También publicado por Paidós

COGNICIÓN Y PSICOTERAPIA
MICHAEL J. MAHONEY y ARTHUR FREEMAN

Es necesario que la psicología cambie de paradigma, según la terminología al uso, para que pueda aparecer un libro como el que aquí se presenta. Ese cambio se produce con la aparición de lo que se ha venido en llamar «psicología cognitiva», que no sólo introduce un nuevo lenguaje, sino que, además, pone en cuestión el modelo de hombre que el conductismo sustentaba. Así, frente al hombre-rata, el hombre-laboratorio que resolvía problemas impersonales, ejecutaba tareas, aprendía pares de sílabas sin-sentido, era controlado por el ambiente, etc., aparece el hombre-computador, que resuelve problemas de propósito general, capaz de tomar decisiones, de seleccionar y controlar estímulos, conocedor de todo tipo de estrategias y reglas lógicas, racional y, por supuesto, con buen nivel de adaptación a su medio ambiente. Es decir, el hombre que selecciona, almacena, elabora y emite información, lo que, en definitiva, lo convierte en un ser activo que le permite cambiar y transformar su medio ambiente.

La línea y preocupación común a los distintos autores del libro es cómo integrar distintas perspectivas psicoterapéuticas bajo el prisma de la psicología cognitiva, que desde mi punto de vista sólo les sirve como disculpa, ya que lo que realmente está presente en todo el libro, en cada uno de los capítulos, es un replanteamiento epistemológico de lo que significa el cambio terapéutico desde una perspectiva más constructivista. Por ello no sólo se toma la filosofía de la ciencia como paradigma, sino que además se reincorporan problemas clásicos, tales como el de las experiencias tempranas, el concepto de sí mismo, o la polémica acerca de la primacía de la emoción o la cognición; de este modo se pretende que la teoría y la práctica establezcan fuertes lazos de unión en contra de unas técnicas perfectamente estructuradas, pero carentes de contenido.

También publicado por Paidós

LA TRILOGÍA DE JOHN BOWLBY

John Bowlby es una figura de primera importancia en la investigación del comportamiento humano. A él se le debe el acotamiento, conceptualización y valoración del tema de la privación de los cuidados maternos, la carencia afectiva y sus efectos patógenos en el niño y el adulto. En este sentido, la moderna ciencia del hombre le debe a Bowlby el haber enseñado cómo diversos cuadros de psiconeurosis y de trastornos de la personalidad son, en buena medida, la secuela de la carencia de cuidados maternos o de interrupciones sufridas en el vínculo madre-hijo.

Los tres volúmenes de su trilogía dedicada al vínculo afectivo y sus vicisitudes son ya clásicos en su género, obras inspiradoras que constituyen el estudio fundamental sobre el tema. El primer libro, *El vínculo afectivo*, se pregunta de qué manera la privación materna produce tal o cual tipo de trastorno psiquiátrico y en qué consiste esa influencia. El segundo, *La separación afectiva*, aborda primordialmente los problemas de la ansiedad de separación, la aflicción y el duelo que Bowlby estudió durante más de un decenio. Y el tercero, *La pérdida afectiva*, traza una vívida descripción de los niños sometidos a situaciones de estrés, de sus esperanzas, sus temores, sus ansiedades y su capacidad para hacer frente a la realidad.

El conjunto, finalmente, es una obra monumental, los textos que —hasta el momento— mejor han descrito las consecuencias, para la psicología y la psicopatología de la personalidad, del modo en que los niños pequeños reaccionan ante una pérdida, temporal o definitiva, de su figura materna.

También publicado por Paidós

LA COGNICIÓN EN LA PRÁCTICA
JEAN LAVE

La mayor parte de la investigación sobre cognición humana se ha centrado, hasta el momento, en la resolución de problemas, confinándose al laboratorio. Como resultado de ello, resulta difícil explicar los procesos mentales complejos y su lugar en la cultura y la historia. En este estudio sorprendente (e inquietante), Jean Lave traslada el análisis de una modalidad particular de actividad cognitiva (la resolución de problemas aritméticos) fuera del laboratorio, al ámbito de la vida cotidiana. De esta forma demuestra cómo las matemáticas en el «mundo real» resultan, como cualquier forma de pensamiento, moldeadas por la interacción dinámica entre la mente, fundamentada culturalmente, y su contexto total; una interacción sutil que moldea a la vez al sujeto humano y al mundo dentro del cual actúa.

El estudio se centra en actividades cotidianas, tales como comprar en la tienda o en el supermercado, establecer una dieta, etc. Innovadora en su metodología y fascinante en sus resultados, esta investigación es significativa, sobre todo, por sus contribuciones teóricas. Lave ofrece una crítica convincente de la teoría cognitiva tradicional, partiendo de una alternativa a la reciente teoría social y urdiendo una síntesis precisa a base de elementos provenientes de teorías culturales, teorías de la práctica y del discurso marxista. El resultado es una nueva forma de concebir los procesos de pensamiento humano, una visión de la cognición como la dialéctica entre la actividad de las personas y los entornos en los que se constituye tal actividad.

Este libro atraerá por igual a los antropólogos —por su nueva teoría de la relación entre cognición, cultura y contexto—, a los científicos cognitivos y teóricos de la educación, y al profano que constituye su sujeto y que se podrá reconocer en él, logro poco frecuente en las modernas ciencias sociales.

Psicología
Psiquiatría
Psicoterapia
133

En su mayor parte, la psicología cognitiva todavía cree firmemente en una realidad objetiva externa que puede observarse y asimilarse muy fácilmente. Si el ambiente es primario, el individuo debe adecuarse a él para que se le reconozca como "racional". En este fascinante libro, el doctor Guidano critica la separación entre observador y observado, muestra cómo a partir de ahí se redefine el propio significado del sí-mismo, y delinea las derivaciones clínicas subsiguientes para una terapia cognitiva "posracionalista". Dirigiendo la terapia hacia temas emocionales nucleares, y utilizando los aspectos interaccionales de la relación terapéutica, el profesional puede modificar las pautas mentales de la percepción del paciente, y de tal modo, lograr un cambio sustancial y duradero.

Obra destacada de un maestro teórico y clínico, este libro presenta nuevos y provocativos insights referentes al constructo del sí-mismo, y los combina con una guía para la instrumentación de la teoría en la práctica. Como tal, es una lectura obligada tanto para el investigador como para el crítico y los estudiosos del campo, no sólo por su comprensión más profunda de la mente humana sino que también se beneficiará entrando en contacto con la gran pasión y el optimismo de Guidano acerca de lo que puede lograrse en el encuentro terapéutico.

ISBN 84-7551-255-1