

Publicación del **Grupo ConVivir** 
Centro Integral de Consulta, Formación y Tratamiento
Directora Lic. Lili Calvo.

Revista “ConViviendo”

Publicación one line del Grupo ConVivir

Año IV N° 26 Agosto del 2008

Idea y Dirección: Lic Lili Calvo

Diseño y Diagramación: Lic Anabella Ossani

Staff de Colaboradores del Exterior: Angela María Quintero

Velásquez (Universidad Antioquia, Colombia), Dr Patxi

Sancinenean (Asociación Vasca de Gestalt), Ximena Mendez

Guzman (Universidad de Concepción, Chile) , Adriana Ciliberti

(Escuela Parisina de Gestalt), Lic María Elena De Filpo (Miembro del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid).

Prensa y Difusión: Nicolás Ossani

Dedicamos ésta publicación al Dr. Raúl Luis Calvo. En reconocimiento a su sabiduría, su actitud humanitaria, y a la destacada labor profesional que desarrolló en distintos ámbitos del saber científico y como prestigioso Médico de Familia. Contando para llevar a cabo su tarea, con el apoyo incondicional de su esposa Sara De Filpo.

La Revista “ConViviendo” es una publicación electrónica cuatrimestral. Las colaboraciones que realizan los autores se reciben a consideración del Comité editorial.

Las opiniones, comentarios y posturas intelectuales que expresan los autores, son de su exclusiva responsabilidad y no reflejan necesariamente el punto de vista la Dirección editorial de la Revista ConViviendo

Si necesita contactarse con el autor de alguno de los artículos, tiene que enviarnos un e mail a la Revista ConViviendo: conviviendo@convivirgrupo.com.ar y le haremos llegar su inquietud.

Si desea enviar sus colaboraciones a la Revista ConViviendo (artículos científico, experiencias profesionales, imágenes, notas, etc), envíe su material a la siguiente dirección electrónica:

conviviendo@convivirgrupo.com.ar

Sumario

1-Editorial

2-Artículos del Mes

- **Agorafobia familiar. La familia de las angustias por Dr Roberto Pereira**
 - **La Pedagogía Montessori por Marisa Sioli de la Fundación Montessori**
 - **Metodo Montessori por Mirta Jardón de la Asociacion Montessori**
- **Metodología de intervención en el trabajo social con familias, parte II Por Lili Calvo**

3- Aportes de Colegas

El periné en la perinatalidad
por la Lic. Viviana Tobi

4-El Libro Sugerido

Mis antepasados me duelen

5-Citas que nos Ayudan a reflexionar
Phillip Lichtenberg

6- Congresos, Jornadas, Seminarios, Talleres

- **Talleres de Autoestima**
 - **El Teatro Interno**
- **Congreso Internacional de Gestalt**

7-Actividades

- **Orientación Vocacional y Laboral**
- **Psicoterapia y Socioterapia integral**
- **Clases individuales de Genosociograma**

8-Una película para ver
“Después de La Boda”

9- Una carta para compartir

Carta de Julio Cortázar a Edith Aron

10- Una poesía para inspirarse
Eugenio Mandrini

11- Distinciones
Del California Social Work a Virginia Satir

1-Editorial

Queridos colegas y amigos de la Revista:

Producciones nuevas, e interesantes experiencia profesionales forman parte de este nuevo número de la Revista. Les agradecemos a todos los profesionales que colaboran en este número por transmitirnos con conocimientos, sus experiencias profesionales.

En el año 2007 se festejó el “Centenario de la creación del Método ideado por María Montessori “ y decidimos brindarle desde aquí nosotros también un homenaje a tan prestigiosa precursora. Para ello recibimos el aporte de Instituciones de nuestro país , Argentina, que llevan su nombre y tienen como objetivo difundir y capacitar en su obra.

El California Social Work en su espacio de distinciones profesionales le otorga un lugar preponderante a nuestra maestra Virginia Satir, lo compartimos con todos ustedes.

Como les adelantamos en el número anterior en el mes de Junio de este año cumplimos nuestro quinto aniversario, Y por ello estamos preparando para el mes de Noviembre un festejo especial del cual tendrán noticias más cercano a la fecha.

Estos cinco años han sido fructíferos en intercambios de conocimientos y en riqueza de relaciones consolidadas para nuestro equipo. En el transcurrir de las experiencias descubrimos que los valores y creencias que originaron el surgimiento de nuestro Centro se sostienen en un trípode de respeto, confianza y eficiencia profesional.

Por estos días otras Instituciones de la comunidad se están acercando a nosotros, quieren conocer un poco más de cerca nuestras propuestas, algunos nos consultan en espacios de supervisión, otros quieren crear un entramado interinstitucional. Bienvenidos a todos !!!

Esto que nos sucede nos alienta, nos fortalece y estimula a seguir en el camino elegido.

Consejo Editorial

2- Artículos

AGORAFOBIA FAMILIAR: LA FAMILIA DE LAS ANGUSTIAS

Roberto Pereira

Médico Psiquiatra

Psicoterapeuta Familiar y de Pareja

Director de la EVNTF de Navarra, España

Introducción

Aunque el Abordaje Sistémico-Relacional plantea un nuevo paradigma explicativo de los trastornos relacionales y de la conducta, lo cierto es que la literatura de la Terapia Familiar se ha centrado sobre todo en patologías severas –Psicosis, Adicciones, Trastornos Alimentarios, etc.- prestando poca atención a la Patología Neurótica.

En el caso de la Agorafobia, en concreto, las publicaciones son muy escasas.

La experiencia clínica confirma esta tendencia, y en general hemos leído muy poco sobre la aplicación de técnicas sistémicas en este tipo de patología, a pesar de la casi inevitable implicación familiar en el desarrollo de los síntomas agorafóbicos.

A lo largo del presente trabajo, repasaremos brevemente las principales aportaciones efectuadas sobre el tema, y las contrastaremos con un caso ilustrativo de una Familia Agorafóbica.

explicativo de los trastornos relacionales y de la conducta, lo cierto es que la literatura de la Terapia Familiar se ha centrado sobre todo en patologías severas –Psicosis, Adicciones, Trastornos Alimentarios, etc.- prestando poca atención a la Patología Neurótica.

En el caso de la Agorafobia, en concreto, las publicaciones son muy escasas.

La experiencia clínica confirma esta tendencia, y en general hemos leído muy poco sobre la aplicación de técnicas sistémicas en este tipo de patología, a pesar de la casi inevitable implicación familiar en el desarrollo de los síntomas agorafóbicos.

A lo largo del presente trabajo, repasaremos brevemente las principales aportaciones efectuadas sobre el tema, y las contrastaremos con un caso ilustrativo de una Familia Agorafóbica.

Definición

Según la 10ª Clasificación internacional de las Enfermedades Mentales, CIE 10 (1992), con el término Agorafobia se denominan una serie de temores –o fobias- que incluyen no sólo el temor a los espacios abiertos (etimología original), sino también los relacionados con la dificultad para poder acceder inmediatamente a un lugar seguro: temor a las multitudes, a salir de casa, a entrar en lugares cerrados con difícil salida, a viajar en trenes, autobuses o aviones, usar el ascensor o cruzar un puente. Es el más incapacitante de los trastornos fóbicos, llegando algunos individuos a quedar confinados en su casa. Afecta más a las mujeres, y comienza en general al comienzo de la vida adulta. La agorafobia puede cursar sin o con crisis de angustia (episodios de malestar intenso que con síntomas que incluyen habitualmente palpitaciones, sudoración, temblores, opresión torácica, ahogo, mareo, sensación de muerte inminente, etc.) siendo ésta última la más incapacitante, aunque también la que por su aparatosidad recibe tratamiento más precozmente. Un agorafóbico sin crisis de angustia puede organizarse la vida de manera que evite los estímulos fóbicos, lo que le conduce a una vida limitada, pero en la que la agorafobia puede pasar desapercibida y valorarse como más o menos “normal”.

Antecedentes bibliográficos

Entre las aportaciones más tempranas figura la de William Fry (1962), que analiza el contexto conyugal en el síndrome de ansiedad¹. Parte de que la relación con el cónyuge está íntimamente relacionada con la psicopatología del paciente, describe a los cónyuges como negativistas, ansiosos, compulsivos, con escaso compromiso con la relación marital y tendencia a reaccionar excesivamente tanto ante los síntomas de su pareja como en otras facetas de su vida: hipertrabajadores o sobreprotectores de los niños. La pareja conyugal se sumerge en un peculiar problema de “control dual”: ninguno de los dos puede realizar un movimiento sin consultar o ser supervisado por el otro.

Concluye con que, en su opinión, la función de los síntomas es la de mantener unida a la pareja.

Bowlby (1972) plantea que lo esencial en la agorafobia es el miedo a abandonar el hogar, estando el mismo modelo interactivo presente en los niños con rechazo a la escuela.

Habla de tres tipos de familias agorafóbicas: familias integradas, familias con conflictos abiertos y/o carencias afectivas y familias que han sufrido una pérdida, y de cuatro pautas típicas de interacción:

– La más frecuente es aquella en la que la madre tiene una relación conflictiva con sus figuras de apego, y desarrolla una relación sobreprotectora con el paciente identificado, al que necesita tener siempre cerca.

– El paciente identificado teme que su marcha del hogar produzca alguna desgracia a sus padres, o éstos amenazan al paciente identificado con enfermar o suicidarse si lo hace.

– El paciente identificado teme que le ocurra algo terrible si abandona el hogar.

– Uno de los padres, que ha sufrido algún acontecimiento traumático en su infancia, teme que les ocurra algo similar a sus hijos, por lo que les retiene en casa.

Todo esto llevaría al desarrollo de un “apego ansioso” que constituiría la base de la organización fóbica.

En la misma línea de Fry se posiciona Pittman (1990), quien afirma que “las fobias no protegen a las personas: “las reúnen”. En su opinión, los síntomas fóbicos pueden ocupar gran parte de la vida de una persona, pueden impedir la emancipación de quien la padece y llevarlo a la discapacidad, obligando a la 1 En 1962, no se utilizaba el término Agorafobia en el sentido que establecen las actuales clasificaciones de los trastornos mentales y del comportamiento. Sin embargo, leyendo el artículo puede asimilarse fácilmente el caso que describe a la típica agorafobia familiar a estar siempre a su alrededor y por tanto, mantenerla unida frente al cambio.

Afirma también que con frecuencia una misma fobia es compartida por varios miembros de la familia, y que lo importante para su tratamiento es permitir que aflore la angustia, normalmente de separación, que subyace detrás del síntoma.

Prata y Raffin (1991) resaltan las relaciones de control y poder que se plantean en las relaciones de los agorafóbicos con sus familias. Parte de considerar el comportamiento fóbico “como una necesidad obsesiva de control, por parte del paciente identificado, de las relaciones que lo implican”. El paciente identificado se coloca aparentemente en situación complementaria inferior, respecto a sus cuidadores, “pero, en realidad el

paciente identificado ejerce un enorme poder de control sobre todo el sistema familiar a través de sus fobias”. En este contexto, “el juego fóbico es una especie de simetría en la cual los movimientos no son rechazos explícitos y claros, sino continuas descalificaciones y desconfirmaciones”.

Pérez Carmona y cols. (1992) consideran que en las familias fóbicas existe el mito de separación = muerte, viviendo el alejamiento físico como sinónimo de alejamiento emocional, necesitando mantener una cercanía física que sirva de mutuo control y calme los temores de cada individuo. Siguiendo a Boszormenyi-Nagy y Spark (1973) afirman que las familias fóbicas se vuelcan en los hijos sin aceptar o pedir explícitamente nada a cambio, lo que llevaría a crear una deuda de lealtad que transmitiría transgeneracionalmente esta ligazón física y emocional .

Espina y Pumar (1995) siguen también la línea de Fry, complementándolo con las propuestas de Willi (1978) sobre el funcionamiento de las relaciones colusivas en la pareja, es decir aquellas parejas que practican un juego oculto recíprocamente a causa de un conflicto individual previo no superado, que sin embargo actúa como atracción y aferramiento diádico entre los cónyuges, que esperan que el otro les libere de su propio conflicto. Afirman que el tratamiento debe centrarse en la ruptura de la relación de colusión que se produce en estas parejas.

Nardone (1995) señala cómo la actuación de las personas del entorno del paciente fóbico, generalmente su familia, contribuye al mantenimiento del problema. Dice que la persona que teme encontrarse mal si se aleja de casa, pone en práctica dos “soluciones ensayadas” básicas: evitar situaciones en las que quedarse sola o pedir ayuda. En este segundo caso, cada vez que se pide ayuda se “recibe un doble mensaje: 1.- Te ayudo y te protejo porque te quiero, 2.- Te ayudo y te protejo porque estás enfermo”. Afirma que la repetición de ésta comunicación funciona como una profecía autocumplidora, tendiendo a agravar la sintomatología, creándose finalmente, en los casos graves, un “sistema recursivo autorreverberante, decididamente isomorfo de la autopoiesis de los sistemas naturales descritos por Maturana y Varela”, que perpetúa la patología sin necesitar ya de estímulos desencadenantes.

Ugazio (1998) estudia la “Semántica Fóbica” desde el punto de vista del construccionismo social. Parte de un trabajo pionero de Sluzki y Verón (1971) sobre el Doble Vínculo como una situación patogénica universal. En este artículo, uno de los pocos que se han dedicado, dentro del campo sistémico a los trastornos neuróticos, Sluzki y Verón relacionan estas patologías con el dilema central en todo desarrollo: dependencia versus independencia. En concreto, en el caso de las fobias, se produciría una incongruencia entre el explícito fomento de la independencia y la regla implícita de evitar los peligros que, por definición parental, trae consigo el acceso a ésta.

“Toda la interacción fóbica puede ser vista como una evolución de éste proceso de aprendizaje”. La actitud de la familia puede resumirse en la fórmula “sé independiente pero dependiendo de mí”.

Ugazio desarrolla este punto de partida, ampliándolo notablemente, e introduciendo el concepto de Polaridad Semántica Familiar: “la conversación en la familia, como en cualquier otro grupo con historia, está organizada en polaridades de significado antagonista del tipo justo/injusto, bueno/malo, cerrado/abierto, atrayente/repugnante”. Los participantes en una comunicación se ven inevitablemente inducidos a definirse respecto a las polaridades semánticas relevantes en su contexto de referencia.

En el caso de la organización familiar fóbica, la polaridad semántica familiar crítica es la que se establece en torno a la “dependencia, necesidad de protección/libertad, independencia. El mundo externo, a causa de acontecimientos dramáticos ocurridos en la historia familiar, o por razones más oscuras, se percibe como amenazador... puesto que la realidad infunde miedo, el otro es percibido como fuente de protección y seguridad”.

Su casuística confirma las observaciones que establecen que los padres con organización fóbica tienden a ser sobreprotectores y presentan a los hijos el mundo externo como peligroso.

El polo libertad/independencia se construye como un objetivo valioso, mientras que los vínculos de apego se viven como la expresión de la necesidad de protección ante ese mundo peligroso, percibiéndose con un cierto grado de dependencia humillante. El paciente fóbico intenta encontrar un equilibrio entre estas dos exigencias irrenunciables: la necesidad de protección y la de libertad e independencia, que se viven como realidades irreconciliables.

El dilema termina siendo irresoluble, lo que conduce a la aparición de la psicopatología. Ésta aparece a menudo bruscamente, en individuos que en general presentan una buena adaptación previa, tras la aparición de una amenaza de separación, real o imaginaria, un cambio profesional que requiera mayor autonomía, un cambio vital que se perciba como pérdida de protección, etc.

Desde un punto de vista biologicista, los estudios familiares han mostrado una mayor prevalencia de Agorafobia con o sin Crisis de Pánico en los familiares de primer grado (Bueno, 1985), pero sin que se haya demostrado concluyentemente la existencia de un factor de transmisión genético (Torgensen, 1990). Hay una aceptación general de que la sintomatología agorafóbica altera los patrones de relación familiar, generando a menudo una intensa frustración, y poniendo en peligro la estabilidad conyugal o familiar.

(Udina, 1997). Estudios de la calidad de la relación conyugal de pacientes agorafóbicos muestran resultados distintos, oscilando entre los que describen una variedad de problemas en la pareja (Lange y Van Dick, 1992), y los que no encuentran diferencias con parejas “control” (Arrindell y Emmelkamp, 1987).

Otros estudios han reflejado cómo, en general, el tratamiento de la agorafobia mejoraba la relación conyugal (Milton y Hafner, 1979), o que un numeroso grupo de pacientes agorafóbicos, con alteraciones maritales o familiares añadidas, pueden beneficiarse de intervenciones familiares (Jacobson y otros, 1989).

A continuación relataremos un caso de nuestra consulta, que muestra muchas de las características de la familia agorafóbica descrita en las referencias citadas.

La familia de Angustias²

José consultó en nuestro Centro de Salud Mental, remitido por su médico de cabecera, por presentar un cuadro de Agorafobia de varios años de evolución.

Refería mareos y malestar, especialmente al andar por las calles, y especial dificultad para cruzar la carretera. No tolera las aglomeraciones, aunque no ha desarrollado una conducta de evitación. Presenta esporádicas crisis de angustia de síntomas limitados.

José es natural de Málaga, casado y con tres hijas, y en el momento de la consulta tenía 60 años. Cuarto de 5 hermanos, su padre murió en la guerra cuando él tenía seis años. Vivió con la madre y los hermanos, dos de los cuales murieron con 20 años, por una tuberculosis y una enfermedad cardíaca congénita. Vino a vivir a Vizcaya por motivos laborales con 21 años, y aquí conoció a su mujer. No señala antecedentes psiquiátricos familiares de interés.

En el momento de la consulta estaba gestionando su incapacidad. Ha trabajado como Empleado de Seguros, los últimos años como cobrador. Hasta entonces no tenía grandes problemas, puesto que sus movimientos eran muy limitados, pero desde que le pusieron en ese puesto que implicaba mucho callejeo, ha cogido numerosas bajas y finalmente le ha llevado a solicitar la jubilación.

Este es un caso frecuente de adaptación de un problema agorafóbico, que no se define como tal problema hasta que las circunstancias laborales lo sacan a la luz. Podíamos hipotetizar que de haberse mantenido José en su antiguo de trabajo hasta la jubilación, es muy posible que su conducta no hubiera sido definida nunca como patológica.

2 Todos los nombres que se citan en el caso son ficticios, excepto el de Angustias, por razones obvias.

Meses después, solicita consulta la segunda de las hijas, Carmen, 29 años, remitida por su médico de cabecera, presentando crisis de angustia diarias, con la sintomatología habitual: opresión torácica, bolo esofágico, cefaleas, sofoco, sensación de ahogo, dolor en pecho y brazo, mareo y sensación de muerte inminente. El cuadro se inició 2 años atrás, y se ha ido agravando progresivamente, lo que le ha llevado a consultar. Presenta además sintomatología agorafóbica importante con ansiedad anticipatoria: le cuesta mucho salir sola de casa, e igualmente tiene miedo a quedarse sola en casa.

Carmen es soltera, está en paro sin subsidio, y no está buscando activamente trabajo. Siempre ha tenido dificultades de relación, nunca ha salido con un chico; cada vez está más aislada, y sale menos de casa. Dos meses más tarde, solicita consulta en el centro Irene, la mayor de las hermanas, enviado por el médico de cabecera, por presentar igualmente

sintomatología agorafóbica: sensación de mareo al andar por la calle, dificultad para viajar, etc. Ocasionalmente crisis de angustia de síntomas limitados.

Irene tiene 33 años, está separada, tiene una hija de 8 años que se llama como ella, y desde la separación, un año después de casarse, vive de nuevo en el domicilio familiar.

Es importante señalar las circunstancias en las que se producen éstas entrevistas. El contexto es el de un Centro de Salud Mental del Servicio Vasco de Salud, en una zona de población obrera con un porcentaje de inmigración muy elevado, y una acusada presión asistencial, donde se realizan tratamientos psicoterapéuticos que, al igual que en el resto de la Red Asistencial, no superan el 18% del total de consultas, siendo la mayoría de ellas entrevistas individuales. Los casos seleccionados para Terapia Familiar son escasos, y no incluyen habitualmente patologías neuróticas.

En éste caso, las solicitudes de consulta de José y Carmen habían sido atendidas individualmente por el autor, y se les había prescrito un tratamiento ansiolítico, con buena evolución en el caso de Carmen, y mala en el caso de José. Cuando acude Irene, tercer miembro de la familia en solicitar consulta simultáneamente, situación absolutamente inusual, al menos en nuestra casuística, es cuando se toma la decisión de citar a la familia.

En el modelo sistémico se ha prestado muy poca o ninguna atención a éste tipo de familias en las que coinciden simultáneamente varios pacientes identificados, que no son raras en este tipo de patología o en otras de mayor gravedad como la esquizofrenia. El modelo sistémico explica muy bien la sucesión de pacientes identificados en una misma familia, pero no la existencia de más de un paciente sintomático a la vez. *En el domicilio familiar viven los padres –José y Angustias, de 60 y 59 años-, las dos hermanas mayores, Irene y Carmen de 33 y 29 años respectivamente, y la hija de Irene, Irene, de 8 años.*

De los cinco que viven en la casa, tres –José, Irene, Carmen- han consultado por sintomatología muy similar: Agorafobia con crisis de angustia de síntomas limitados. Pero además Irene hija no soporta subir en ascensor, tiene que dormir con la puerta abierta, y sale muy poco de casa, hasta el punto de que en la escuela han llamado la atención a la familia sobre su conducta. Pero éstos lo justifican así: “como está tan a gusto en casa, con tantos juguetes... no quiere salir”.

No sólo encontramos problemas en los tres pacientes identificados, sino que toda la organización familiar parece girar en torno a la agorafobia. Esta impregna a todos sus miembros, comenzando también la niña a reflejarla en su conducta.

La hermana mayor, Irene, se casó embarazada con 25 años, y a pesar de lo pequeña de la casa, la nueva pareja se instaló en la casa de los padres de Irene. La relación entre el marido y la familia de Irene era mala, nunca se aprobó el matrimonio, y la tensión en la convivencia les llevó a trasladarse, 3 meses mas tarde, a un piso propio... al otro lado de la calle. Desde la ventana, la madre veía la casa donde vivía su hija. Aún así, como el marido de Irene trabajaba muchas horas en un bar, Irene y su hija se pasaban el día y hacían todas las comidas en casa de los padres.

Un año después de casarse Irene se separó, culpando a los horarios de trabajo de su marido, que no estaba nunca en casa y volvía a horas intempestivas.

Tras la separación, Irene volvió con su hija a casa de los padres. A pesar de ser joven y guapa, no se plantea siquiera la posibilidad de buscar una nueva pareja, y sólo sale de casa para acudir al trabajo, y alguna vez con su hermana y alguna amiga, pero es excepcional.

Carmen, la segunda, ha llevado una vida “normal”, salvo que nunca ha tenido una relación de pareja, y apenas tiene amigas, lo que hace que cada vez salga menos de casa. Progresivamente se va haciendo cargo de las tareas de la casa, y en sus expectativas de futuro no entra la posibilidad de formar un hogar propio.

La hermana pequeña, M^a Jesus, se casó un año atrás. Es definida como la más independiente de las hermanas. Aún así vive muy cerca del domicilio de los padres, y va todos los días a comer a su casa José, el padre, es un hombre muy casero, pero aún así es considerado “un zascandil” por las mujeres de la familia. Angustias, la madre, sale de casa para las compras, acudir al médico, etc. Pero, ni ella, ni su marido, tienen amistades, más allá de las vecinas. Ambas familias de origen viven lejos, y no tienen costumbre de salir ni siquiera a pasear. El único que se da algunos paseos es José, el “zascandil”, al que con frecuencia las mujeres acusan de beberse algunos vinos de más en sus paseos.

Cualquier conducta que se aleje de la norma no es rechazada clara y abiertamente, sino que como afirman Prata y Raffin (1991) es, como en este caso, descalificada o bien desconfirmada el malestar que muestran ambos cónyuges por la conducta y actitud del otra expresa el “control dual” a que se refiere Fry, por el cual ningún miembro de la pareja puede realizar un movimiento sin ser controlado o supervisado por el otro.

Viven en un primer piso con dos dormitorios: una para los padres y otra para las hijas, que siempre han dormido juntas. La vivienda tiene acceso a un patio.

Allí, con flores y rejas, han intentado recrear un ambiente de patio andaluz, donde pasan las tardes de buen tiempo. Cuando no es así, está toda la familia junta en el interior de la casa, viendo la TV, o haciendo labores domésticas, a pesar de lo reducido de la vivienda. La relación en el interior de la vivienda permite una escasa o nula intimidad, como es fácil suponer. Las puertas interiores siempre están abiertas, día y noche. Sin embargo, todos coinciden en afirmar que en casa se está divinamente.

La familia presenta una escasa adaptación a su entorno. Es una familia emigrante, pero viven en un lugar con un alto porcentaje de emigrantes, muchos de ellos provenientes de su misma región. Sin embargo, la añoranza de su lugar natal es palpable, no sólo en su forma de vivir, sino por ejemplo en la persistencia del acento en los padres a pesar de los años – mas de 30 – que llevan residiendo en el País Vasco.

Durante el verano, se van de vacaciones. Se desplaza toda la familia a Andalucía, donde comparten una apartamento, de reducidas dimensiones, y donde se encuentran muy a gusto. Allí salen más.

El mito familiar, es decir, la creencia compartida por toda la familia, a pesar de no ser racionalmente sostenible (Ferreira, 1971), es que el entorno es hostil, y que lo mejor que puede hacer uno es estar recogido. Se sale a trabajar, a hacer la compra, etc., y aún así, se paga un tributo por ello: las crisis de angustia. Este tipo de creencias, los mitos familiares, son capaces de condicionar toda la conducta de la familia, y ser motivo de una importante disfunción familiar. Estos mitos con frecuencia aparecen en generaciones anteriores. Veamos el caso de esta familia.

José el cuarto de 5 hermanos. Su padre murió en la guerra, cuando él tenía 6 años. Durante la guerra y la posguerra, la familia, lo pasó mal, aunque tiene el recuerdo de un buen ambiente familiar. La madre pasó muchos apuros para sacar a los hijos adelante, y dos de los hermanos murieron con una edad próxima a los 20 años, uno de Tuberculosis y otro por una enfermedad cardíaca congénita. Sin embargo José recuerda haberse “criado con mucha alegría”: Al parecer todos los males venían de fuera. Tuvo que emigrar por motivos laborales, y ya instalado en Vizcaya conoció a su mujer, con la que se casó dos años después.

Angustias, la madre, de la que apenas se ha hablado, la sana de la familia, resulta paradójicamente el personaje central de la historia. Es la que más tiempo pasa en casa (en estrecha competencia desde hace un tiempo con su segunda hija Carmen), y aparentemente lleva el liderazgo familiar. Su marido parece ser bastante periférico, y en esta familia con predominio de mujeres, Angustias es la depositaria de la autoridad, y su historia la principal causa de la génesis del mito de la peligrosidad del entorno. Angustias es la octava de 10 hermanos, 3 varones y 7 hembras. Cinco de ellos murieron de pequeños, generalmente al nacer. Sin embargo, la madre de Angustias, también llamada Angustias, sólo recordaba con cierta frecuencia la muerte de la hija mayor, que murió con 4 años, y que también se llamaba Angustias. La actual Angustias es la cuarta de las hermanas en llevar ese nombre. Las tres Angustias anteriores murieron, la primera con 4 años, como hemos dicho, y las dos restantes al poco de nacer.

El tema de la repetición de los nombres, como en este caso, adjudicando a un recién nacido el nombre de un hermano muerto o de otro miembro de la familia cuyo fallecimiento coincide con la concepción, el embarazo o el nacimiento de un niño, tiene importantes repercusiones no sólo en el adjudicatario del nombre, sino en toda la organización de la nueva familia, que no han sido suficientemente estudiadas.

En la familia del padre, así como en la de la madre, vemos que se cumple la norma de poner a los primogénitos de ambos sexos los nombres del padre y de la madre. Así, el hermano mayor de José se llama Francisco como su padre, y los hermanos mayores de Angustias, Manuel y Angustias, como sus padres. La hija de Irene, se llama también Irene. Únicamente se rompe la tradición en el caso de la primogénita de José y Angustias: le llaman Irene, como la hermana mayor de Angustias, la cuarta de las hermanas y la primera que sobrevive. Es muy posible que, a partir de ese momento, el nombre de Irene, un talismán contra la muerte, se convierta en el nombre de las primogénitas de la familia, sustituyendo a Angustias, que tan mal resultado había dado, y que no se repite

ya en la siguiente generación.

Angustias recuerda que durante su infancia la tuvieron “como oro en paño.

Había una chica en casa sólo para cuidarme a mí. Mi padre no quería ni que me diera el aire. No me dejaron salir sola a la calle hasta muy mayor”. Angustias pasó la infancia con el temor, o casi la seguridad, de que podía morir en cualquier momento. Todas las precauciones eran pocas, y la familia, de buen nivel económico, se volcó en que la sustituta de la primera y también llamada Angustias, consolara a su madre de ésa y las sucesivas pérdidas.

Cuando Angustias tenía cerca de 5 años, llegó la Guerra Civil, y la amenaza que pendía se cumplió, a la madre la encarcelan, la familia pierde todo lo que tiene, más tarde detienen al padre y le encarcelan también, etc.

El recuerdo de Angustias de la Guerra está lleno de dramáticos relatos de sufrimientos, malos tratos y separaciones traumáticas –en especial recuerda la noche en que se llevaron a su madre-. Su infancia dorada se quiebra brusca y definitivamente por todos esos cambios que, no lo olvidemos, vienen del exterior.

La familia de origen de Angustias construyó toda una serie de normas destinadas a cuidar a los hijos de una manera extrema, tratando de protegerles de los peligros que venían fundamentalmente del exterior. La Guerra y los acontecimientos que se suceden vienen a confirmar este mito, del que la superviviente Angustias no podía escapar. La protección extraordinaria de los niños se evidencia una vez más en el motivo de la marcha de Angustias de su lugar de origen. Ésta no tenía intención de marcharse de su pueblo, pero se trasladó para atender a su hermana que acababa de parir. Durante su estancia, conoció a su actual marido, y ya no se marchó.

José, su marido, podría haber actuado como contrapeso a la hora de la negociación de las reglas familiares. Pero José, igualmente, había perdido a su padre durante la guerra cuando tenía 5 años, la madre tuvo que sacar adelante a la familia con muchas dificultades, y dos hermanos murieron jóvenes.

Difícilmente podía considerar el entorno exento de amenazas

José y Angustias desarrollan una relación colusiva (Willi, 1978). Ambos esperan que su cónyuge le ayude a resolver sus problemas, pero cada uno está inmerso en sus propias dificultades, que finalmente son las que les mantienen *unidos*.

Las hijas de José y Angustias se criaron en el seno de una familia en la que las normas, el mito, conducen a quedarse en casa, bajo la protección del hogar y la familia, de manera que toda salida al exterior se ve desanimada, y los intentos conducen a fracasos que confirman la norma. El aventurarse por los peligros exteriores da muchísimo miedo, hasta el punto de comenzar a mostrar síntomas fóbicos. Las normas se transmiten generacionalmente, y naturalmente afectan a la siguiente generación, que convive en el domicilio.

Es importante aclarar lo siguiente: las normas en sí no son buenas ni malas, son únicamente funcionales en un contexto y disfuncionales en otro. Cuando la familia de origen de Angustias desarrolló toda la serie de normas destinadas a preservar a la última Angustias de la muerte, y posteriormente para protegerse de los desastres de la guerra, podemos pensar que en ese contexto tales normas resultaron útiles y funcionales. La transformación de éstas normas en mito, aseguran la transmisión transgeneracional.

Con el paso del tiempo, el medio externo en el que se desarrollan las historias familiares cambia, y la familia debe modificar sus normas para adaptarse a esos cambios. En el caso que nos ocupa, la familia no ha sabido adaptarse, y vive atrincherada en su casa para protegerse de unos peligros que ya pasaron.

Sin embargo la familia no está aislada por completo: trabajo, diversión, sexualidad, se cruzan en su camino, y es aquí donde la disfunción se hace evidente y se manifiesta sintomáticamente.

En la familia del padre, así como en la de la madre, vemos que se cumple la norma de poner a los primogénitos de ambos sexos los nombres del padre y de la madre. Así, el hermano mayor de José se llama Francisco como su padre, y los hermanos mayores de Angustias, Manuel y Angustias, como sus padres. La hija de Irene, se llama también Irene. Únicamente se rompe la tradición en el caso de la primogénita de José y Angustias, a la que ponen el nombre de la primera de las hermanas de Angustias que sobrevive: la 4ª, a la que al parecer ya no se atrevieron a llamar Angustias. Los padres de Irene cambian la norma de la transmisión del nombre, como una protección más contra los riesgos, en éste caso relacionados con los aspectos mágicos del nombre. No sería extraño que a partir de éste momento se modifique la norma familiar, y las primogénitas de la familia pasen a llamarse Irene en lugar de Angustias.

Conclusión

La mayoría de los autores coinciden en una serie de características de las familias con un paciente agorafóbico – padres sobreprotectores, conflicto no resuelto entre dependencia -independencia, control mutuo en la pareja, dificultad de separación -. Sin embargo hay pocas referencias en la ya de por sí escasa bibliografía, a lo que podríamos denominar como Familias

Agorafóbicas.

Estas familias se caracterizarían por asumir el comportamiento agorafóbico como una parte esencial del funcionamiento familiar, construyendo toda una serie de reglas y mitos acerca de las excelencias de permanecer estrechamente unidos, y las dificultades y peligros que surgen al abandonar la protección del entorno. El cuidado sobreprotector de los niños puede ser un integrante adquirido transgeneracionalmente, o bien estar, como en el caso descrito, vinculado a experiencias traumáticas de uno o ambos progenitores.

El desvelamiento del origen del mito familiar, efectuado con el cuidado y la delicadeza que aconseja Ferreira (1971), y su vinculación con las dificultades sintomáticas que ponen en cuestión la situación idílica de la familia, es lo que condujo, en el caso de la familia de Angustias a la remisión sintomatológica, y al inicio de modificaciones de la relación familiar: La comparación de la situación familiar durante la que se origina el mito, con el aquí y ahora de la familia permitió visualizar la inadecuación de algunas de las normas familiares.

Aunque las hijas conocían en líneas generales la historia de la madre, había muchos detalles importantes que desconocían – por ejemplo, el que su madre fuese la 4ª niña en llevar el mismo nombre- ya que se evitaba sistemáticamente hablar de ello. La redefinición de los síntomas y la conducta agorafóbica como vinculados con la historia de los padres, especialmente la de Angustias, atacó las raíces del mito familiar del mantenimiento de la familia unida como situación ideal, y permitió la aparición de los múltiples inconvenientes y problemas que tal situación acarrea.

Coincidimos con Pittman entonces en que, el desvelamiento de la situación traumática que subyace a menudo en éstos casos, facilitando que aflore la angustia de separación, es una buena vía para permitir que la familia desarrolle historias alternativas al mito familiar de “como en casa y todos juntos, no se está en ningún sitio”.

En un seguimiento llevado a cabo siete años después, la situación de la familia es la siguiente: los padres, jubilados, pasan la mayor parte del año en Málaga, en el apartamento del veraneo. José no ha vuelto a presentar sintomatología agorafóbica o de otro tipo. Carmen, la hija que parecía predestinada a cuidar de la casa y de los padres, vive emparejada en una localidad a unos 15 km. de la vivienda familiar, y tiene un trabajo a tiempo parcial. Mª Jesús se divorció de su primer marido, y mantiene una nueva relación de pareja de la que está a punto de tener un hijo. Irene madre e hija son las que continúan viviendo en el domicilio familiar. Irene hija está desarrollándose bien, con una buena escolarización y socialización, y sin problemas fóbicos de ningún tipo. Irene madre es la única miembro de la familia que ocasionalmente sigue presentando síntomas agorafóbicos, en dos ocasiones a lo largo de éstos años, con una sintomatología leve que ha cedido en pocos meses con tratamiento ansiolítico*.

Referencias Bibliográficas

ARRINDELL, W. Y EMMELKAMP, P.(1986): *Marital adjustment, intimacy and needs in female agoraphobics and their partners: a controlled study*. Br. J. Psychiatry, 149: 592-602.

BOSZORMENYI-NAGY, I. Y SPARK, G.(1973): *Invisibles loyalties: Reciprocity in intergenerational family therapy*.Harper&Row, Maryland. Hay trad.

Española: *Lealtades invisibles*. Amorrortu, Buenos Aires, 1983.

BOWLBY, J. (1973): *Attachment and loss*. Vol. 2 *Separation, anxiety and anger*.

Hogarth Press, Londres. Hay trad. española: *La separación afectiva*. Piados, Barcelona, 1993.

BUENO, J. (1985): *Aspectos clínicos y terapéuticos de los transtornos de*

ansiedad. Rev. Dpto. Psiq. Fac. Med. Barna., 12. 5: 303-323.

ESPINA, A. y PUMAR, B. (1995): *Algunos aspectos relacionales en la Agorafobia*, Rev. de Psicoterapia, VI, 21: 57-70.

FERREIRA, A.(1971): *Mitos familiares*. En *Interacción Familiar*, C. Sluzki (comp.). Editorial Tiempo Contemporáneo, B. Aires.

FRY, W. (1962): *The Marital Context of an Anxiety Syndrome*. Family Process, 1: 245-252.

JACOBSON, N.; BOLTZWORTH, A. Y SCHMALING, K.(1989): *Marital therapy and spouse involvement in the treatment of depresión, agoraphobia and alcoholism*. J. Consult Clin Psicol., 57, 10.

LANGE, A. Y VAN DYCK, R.(1992): *The function of agoraphobia in the marital relationship*. Acta Psychiatr. Scand., 85 :89-93.

MILTON, F. Y HAFNER, J.(1979): *The outcome of behaviour therapy for agoraphobia in relation to marital adjustment*. Arch Gen. Psychiatry, 36: 807-811.

NARDONE, G. (1995): *Paura, pánico, fobie*. Ponte alla Grazie, Florencia. Hay traducción española: *Miedo, pánico fobias*, Herder, Barcelona, 1997.

Agorafobia Familiar: La Familia de Angustias Roberto Pereira - 13 -

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1992): *Décima Revisión de la Clasificación Internacional de los Trastornos Mentales y del Comportamiento, CIE 10*. Meditor, Madrid.

PÉREZ CARMONA, P; GARCÍA SANTIAGO, L. y TOURIÑO, R. (1992): *Sobre una peculiar organización familiar de las fobias*. FEATF, Actas de las XIII Jornadas de Terapia Familiar: 439-443, Cáceres?

PITTMAN III, F.(1987): *Turning points*. Norton, N. York. Hay trad. Esp.: *Momentos Decisivos*. Paidós, Barcelona, 1990.

PRATA, G. y RAFFIN, C. (1991): *Guarire dalla rabbia*. Psicobiettivo, 11: 35-45. Hay traducción española: *Curarse a través de la rabia*. Revista de Psicoterapia, VI, 21: 71-82, 1995.

SLUZKI, C. y VERÓN, E. (1971): *The double bind as an Universal Pathogenic Situation*. Family Process, 10: 397-410.

TORGERSEN, S.(1983): *Family study of agoraphobia*. Arch. Gen. Psychiat., 40: 1065-1069.

UDINA, C. (1997): *Comorbilidad en los transtornos de ansiedad*. En J. Massana (coord.) *Pánico, visión actual*. Aula Médica, Madrid.

WILLI, J.(1978): *La pareja humana: relación y conflicto*. Morata, Madrid.

RESUMEN

Aunque el Abordaje Sistémico-Relacional plantea un nuevo paradigma explicativo de los trastornos relacionales y de la conducta, lo cierto es que en la literatura de Terapia Familiar se encuentran pocas referencias a los trastornos neuróticos en general y a la agorafobia en general. A lo largo del artículo se repasa esta bibliografía, encontrando algunas características típicas de las familias con un paciente agorafóbico: padres sobreprotectores, conflicto no resuelto entre dependencia - independencia, control mutuo en la pareja, dificultad de separación.

Se expone un caso clínico, el de la familia de Angustias, con el que se propone el concepto de familia agorafóbica: familias que asumen el comportamiento agorafóbico como una parte esencial del funcionamiento familiar, construyendo toda una serie de reglas y mitos acerca de las excelencias de permanecer estrechamente unidos, y las dificultades y peligros que surgen al abandonar la protección del entorno.

El desvelamiento del origen del mito familiar, y su vinculación con las dificultades sintomáticas que ponen en cuestión la situación idílica de la familia fue el abordaje utilizado y propuesto para este tipo de familias.

Agorafobia Familiar: La Familia de Angustias Roberto Pereira - 14 –

ABSTRACT

Although the Systemic-Relational Approach proposes a new paradigm explicative of the relational and behaviour disorders, the fact is that in Family Therapy literature few references to neurotic disorders in general, and agoraphobia in particular are found.

Through the article this bibliography is revised , finding some typical characteristics of families with an agoraphobic patient: over-protective parents, non-resolute conflict between dependence-independence, mutual control in the couple, difficulties in the separation.

A clinical case is exposed, the family of Angustias, proposing the concept of agoraphobic family: families that assume the agoraphobic behaviour as an essential part of the family behaviour, building a whole sequence of rules and myths about the excellences of being tightly joined, and the difficulties and dangers that arise in the case of leave the protection of the scene.

The disclosing of the origin of the family myth, and its link with the symptomatic difficulties that put in question the apparent idyllic situation of the family, was the approach used and proposed for this families.

* Agradezco a Juanjo Villegas sus comentarios y sugerencias que me han permitido mejorar el texto.



PEDAGOGIA MONTESSORI por Marisa Scioli

**Fundación Argentina María Montessori
(Resolución IGJ N°: 000110)**

LA PEDAGOGÍA MONTESSORI brota de un gran ideal y a la vez de un principio científico, principio que María Montessori lo expresó de este modo:

“El niño no es débil ni pobre. El niño es el padre de la humanidad y de la civilización, es nuestro maestro incluso en lo que se refiere a su propia educación. Esto no es una exaltación de la infancia; es una gran verdad”¹

Este pensamiento, no es el fruto de un sentimiento de admiración por aquellos a quienes la humanidad ama más; es, sobre todo, el resultado de la observación científica, aguda y prolongada de sucesos tanto biológicos como del desarrollo. Este pensamiento es la base sobre la que se construye un paradigma y una práctica en educación.

Hoy en día, la educación Montessori se ofrece a niños desde el nacimiento hasta los tres años, de los tres a los seis años, de seis a doce y de doce a dieciocho años de edad. Los profesionales Montessori también trabajan en ámbitos de educación no formal apoyando las necesidades de los niños, asistiendo a padres en su función como primeros educadores y en muy diversos programas comunitarios.

En la actualidad, existen más de 22000 escuelas en 110 países, en instituciones de orden privado, público o religiosas.

Recientemente fue publicado un interesante estudio en la revista Science sobre los resultados de la Educación Montessori, en relación a la adquisición de habilidades académicas y sociales. (ver www.montessorycentenary.org/briefings/MontessoriBetterOutcomes.pdf

y www.sciencemag.org/cgi/content/full/313/5795/1893/DC1)

¹ María Montessori Ponencias de San Remo, 1949 publicaciones AMI Holanda

MARÍA MONTESSORI (1870-1952)

María Montessori (MM) nació en Chiaravalle, provincia de Ancona, Italia, en 1870. Fue la primera médica italiana. Se graduó en 1896. Debido a su profesión se interesó y se consagró al estudio de las leyes que guían el desarrollo del hombre. Así descubrió que aquel niño que es colocado en un ambiente cuyas actividades están diseñadas para apoyar su desarrollo natural, tiene el poder de educarse a sí mismo.

Su enfoque educacional fue el resultado de una sólida formación en biología, psiquiatría y antropología. Hasta su muerte en 1952, se dedicó a observar niños de diferentes razas y culturas y comprobó así las leyes universales del desarrollo humano.

Su obra

En 1901, MM fue designada Directora del nuevo *Instituto Ortofrénico*, adjunto a la Universidad de Roma, antiguamente usado como asilo para los niños “deficientes y locos” de la ciudad, la mayoría de los cuales eran probablemente retardados o autistas. Como conocía la necesidad que tenían sus pacientes de estimulación, de actividades útiles o con un fin propio y de autoestima, MM insistía en que el personal hablara con los pacientes con el mayor respeto. Armó entonces un programa para enseñarles a cuidarse a sí mismos y al ambiente donde vivían.

Comenzó dedicándose a estudiar meticulosamente las investigaciones sobre deficientes mentales realizadas por dos médicos franceses: Jean Itard (conocido por su trabajo con el “Salvaje de Aveyron”) y Eduardo Seguin. MM profundizó y amplió su trabajo, sirviéndose de algunos materiales diseñados por ellos y siguiendo la idea de un enfoque científico de la educación, basado en la observación y la experimentación.

Su éxito se hizo conocer cuando, dos años después, muchos de sus adolescentes “deficientes” lograron pasar los exámenes estandarizados para sexto grado de las escuelas públicas italianas. Aclamada por esto, MM respondió sugiriendo que sus resultados demostraron solamente que las escuelas públicas debían ser capaces de obtener resultados dramáticamente mejores con niños normales. Desafortunadamente, el Ministerio de Educación italiano no recibió bien esta idea y le negó el pedido de poder trabajar con niños normales en edad escolar.

En 1907 le ofrecieron a cambio coordinar un centro de cuidado diurno para niños de la clase obrera, que eran demasiado pequeños para asistir a la escuela pública.

Este centro fue la primera “Casa dei Bambini” o “Casa de los Niños” y estaba ubicado en el peor distrito pobre de Roma. Las condiciones que MM debió enfrentar fueron realmente adversas. Ella misma así lo cuenta:

“Era el 6 de enero de 1907 cuando se abrió la primera escuela para niños pequeños, normales de entre 3 y 6 años. No puedo hablar de mis métodos porque éstos todavía no existían. Pero en la escuela que se abrió, mi método estaba cercano a aparecer. En ese día no había nada más para ver que alrededor de cincuenta desgraciados chicos pobres, de modales toscos y tímidos, muchos de los cuales lloraban, la mayoría hijos de padres analfabetos, que habían sido confiados a mi cuidado” ...”eran niños llorones y asustadizos, tan tímidos que era imposible hacerlos hablar; sus caras eran inexpresivas, con ojos salvajes como si nunca hubieran visto nada en toda sus vidas”...”sería interesante conocer las circunstancias originales que permitieron a estos niños experimentar una transformación tan extraordinaria, o mejor dicho, que originaron la apariencia de nuevos niños, cuyas almas los revelaban a sí mismos con un resplandor tal como para esparcir una luz sobre el mundo entero”².

Seis meses después de que abriera sus puertas la primera Casa de los Niños, personas de distintos lugares del mundo (incluso el embajador argentino en Italia) se acercaron a ver el *milagro* producido en esos niños.

En 1909 Montessori dió su primer *Curso* y, para su sorpresa, sus estudiantes no sólo provenían de Italia sino de diferentes países. Ese mismo año se comienza a conocer el método en el mundo a través del libro *El método de la Pedagogía Científica y la Antropología Pedagógica*. A estas obras básicas le siguieron reelaboraciones y continuaciones. Durante la primera Guerra Mundial viajó varias veces a Estados Unidos donde fundó un centro de formación de Docentes. Tras la guerra su actividad se multiplica, viajando por Europa, América y Asia dando conferencias cursos y participando en congresos organizados en su honor. En 1929 funda la AMI (Association Montessori Internationale)³ con sede en Holanda, para salvaguardar los legados de su trabajo.

En 1934 se realiza el primer *Curso Internacional para Educadores* en Roma. En 1936 escribe *El niño, el secreto de la infancia*.

Durante la Segunda Guerra Mundial, MM debe abandonar Italia ante su rotunda negativa al pedido de Mussolini de entrenar a sus alumnos como soldados. Se traslada entonces a España y más tarde a la India, donde en 1949, escribe *La mente absorbente de niño* permanece hasta finales de la guerra.

“Conmovida profundamente por el problema humano y no político de la guerra, la hizo embarcarse en una búsqueda apasionada de nuevas verdades humanas. Tomando como punto de partida de que el niño debe

² María Montessori, *El Niño. El Secreto de la Infancia*, pag 179

³ Association Montessori Internationale (AMI): fue fundada en 1929 por la Dra. María Montessori con el fin de promover los derechos del niño en la sociedad y de proteger la integridad del método de educación Montessori. Es la organización Montessori más antigua del mundo y cuenta con centros de entrenamiento docente en Europa, Asia, América del Norte, México, Australia y en poco tiempo en la Argentina. La página de la AMI es: www.montessori-ami.org

ser nuestro maestro y sus ideas sobre el desarrollo equilibrado, libre y armonioso del individuo, pasó a examinar los problemas del desarrollo humano y social e inició una cruzada en nombre de la educación: “Establecer una paz duradera es obra de la educación; lo único que puede hacer la política es librarnos de una guerra (..) Se dedicó con tenaz aplicación durante varios años para dar fundamentación científica a sus ideas sobre la reestructuración de la sociedad y la paz.”⁴ Motivo por el cual la nominaron en dos oportunidades como candidata para el Premio Nobel de la Paz en 1949 y 1950

Muere en Holanda el 6 de mayo de 1952, a los 81 años.

LA EDUCACIÓN MONTESSORI

a) Montessori concibe a la educación como una “ayuda a la vida”. Está diseñada para asistir al niño en su tarea de auto construcción desde la infancia hasta la adultez. En este sentido, se considera al niño como el padre del hombre, porque es el constructor de su propio ser. María Montessori afirmaba que los primeros 6 años de vida, representan la edad de oro para esta realización. Hoy las neurociencias, la psicología y aún los estudios económicos⁵, lo confirman. En un estado casi inerte, la mente del recién nacido se encuentra en una intensa actividad. Posee poderosas fuerzas biológicas y psicológicas con las que adquiere y encarna los caracteres propios de nuestra especie: en particular el movimiento, el lenguaje y el pensamiento. Al cabo de un año ya podemos constatar que cada movimiento conquistado, sus primeras palabras, sus impresiones del mundo que lo rodea y de sí mismo, son el resultado de su propia actividad, de su proceso psíquico cuyas directivas biológicas él respeta y encarna.

b) María Montessori se consagró al estudio de la leyes que rigen el aprendizaje humano sin ideas preconcebidas, y desarrolló un camino para de ayudar al niño en su camino hacia la adultez. Vamos a enumerar 4 conceptos claves, que surgieron de la observación de niños de diversas culturas y de distintos países: Son los siguientes:

1. Los planos o etapas del desarrollo: Hay cuatro etapas clave en el proceso a la adultez: 0-6 años , 12-18 años y 18 a 24 años. Cada uno de esas etapas tiene sus propios objetivos: en el primero, el desarrollo del ser como un ser individual; en el segundo, el desarrollo del ser social; en el tercero, el nacimiento como adulto y el descubrimiento del sentido de su existencia; en el cuarto, la consolidación de una personalidad madura y la realización de la propia especialización. El desarrollo completo del

⁴ María Montessori, Educación y Paz. Buenos Aires. Ed. Logseller

⁵ ver Investing in Disadvantaged Young Children Is Good Economics and Good Public Policy: www.steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/000/878/Heckman%20Presentation.ppt

ser humano adulto requiere que sean satisfechas las necesidades específicas de cada etapa.

2. La mente absorbente:

El niño recién nacido, dista mucho de estar completamente desarrollado; ni siquiera físicamente completo. Sus pies, encargados de pisar la tierra todavía no tienen huesos, solo cartílagos; el cráneo que recubre el cerebro y debe ser infranqueable defensa apenas tiene unos pocos huesos ya formados. Algo aún más importante es que los nervios no están completos, por lo tanto falta el orden central y unificación entre los órganos y en consecuencia no hay movimiento. En este sentido, el hombre se diferencia de otras especies en las que la cría tiene la fuerza suficiente para moverse y caminar casi inmediatamente después de haber nacido. Los bebés son prácticamente paráliticos, no pueden hacer nada...sin embargo al poco tiempo hablan caminan, avanzan de conquista en conquista. ..

Así el niño recién nacido emprende en el período postnatal, un trabajo formativo en el campo psíquico, podemos decir una segunda gestación. Este trabajo recuerda el que realiza el cuerpo en el período embrional. María Montessori llamó a este niño: “el embrión espiritual” ya que en esta etapa su mente comienza su desarrollo tal como la primera célula. “Cuando el niño nace su mente se encuentra llena de potencialidades, del mismo modo que la primera célula, al comenzar su desarrollo contiene en sí toda la información”.

En el vientre materno cada ser humano se crea a sí mismo. La madre, el padre le dan la información, pueden influenciarlo, pueden afectarlo, pero nunca crearlo.

Cómo se forma la mente del niño? Los órganos mentales se crean gracias a una herramienta poderosa “mente absorbente”. Este es un estado mental creativo e inconsciente. Es una mente muy diferente a la de los adultos: éstos adquieren conocimiento, pero el niño lo absorbe directamente en su psique, por el simple hecho de vivir. Incorpora las experiencias que realiza a través de sus sentidos y estas le permiten al mismo tiempo dar forma a su cerebro.

Los billones de neuronas presentes al momento del nacimiento permiten formar los diferentes centros cerebrales necesarios para adaptarse a nuestro ambiente. La mente absorbente forma redes neuronales las cuales permanecen con la persona toda su vida.

“Las impresiones no solo entran en su mente, sino la forman, se encarnan en él” dirá Montessori.

No hay nada más importante que esta forma absorbente de psique, la cual forma al hombre y lo adapta a cualquier condición social, clima y país.

El niño absorbe las imágenes de las cosas, las relaciones entre las cosas y personas, las actitudes, emociones y prejuicios, sentimientos profundos de patriotismo, religión, hábitos sociales, cultura y valores, sentimiento no expresados hacia él mismo, cualidades físicas percibidas por los sentidos, lenguaje, movimiento.

Esta mente funciona como una cámara: cuando se toma una foto, todos los elementos presentes en el ambiente forman parte de la imagen y quedan registradas sin ningún tipo de selección. Luego más tarde cuando la foto es revelada en la oscuridad, el fotógrafo realiza ciertos ajustes.

Como resultado, aunque distintos niños fueron expuestos al mismo ambiente, cada uno lo absorberá de una manera diferente, de acuerdo a la genética de su propio “cuarto oscuro”.

El período de la Mente Absorbente se divide en dos etapas:

- Prenatal hasta los 3 años
- De los 3 a los 6 años

- En el primer período toda la absorción es inconsciente. Es un período de gran

crecimiento mental. El niño crea sus facultades mentales, las que son potencialidades a realizarse en el ambiente preparado. Durante este período el adulto no puede influenciar en forma directa al niño. En este período el niño sigue a su propio “maestro interior”.

Al nacer tiene billones de neuronas sin conexiones, son todas potencialidades. Todas las experiencias se conservan en la memoria inconsciente.

Cuando el bebé nace todos sus sentidos están activos. Lo primero que siente es el olor del pecho de la mamá en los primeros minutos de vida. Todo lo que huele, sus oídos, sus ojos no están totalmente desarrollados. Los órganos del bebé no están totalmente completos. A través de la interacción con su ambiente lo absorberá, convirtiéndose en un ser adaptado con las características de la cultura que le rodea.

Cada vez que el niño realiza una experiencia con el ambiente, el axón que conecta dos neuronas se cubre de mielina. A mayor cantidad de experiencias, mayor cantidad de conexiones.

Al mes de nacido el niño desarrolla una intensa actividad en la región cortical y subcortical que controlan las funciones sensorio-motoras. La actividad cortical aumenta entre el segundo y tercer mes de vida. Al cabo de 8 meses, el cortex frontal muestra intensa actividad metabólica. Esta parte se asocia con la habilidad para regular y expresar las emociones, así como la habilidad de pensar.

Las diferentes regiones del cortex aumentan su tamaño al ser expuestas a estímulos. A mayor exposición, mayor crecimiento. La estimulación aumenta el número de dendritas en cada neurona, creando ramas de dendritas más grandes y engrosando las células corticales.

En los primeros años de vida, cada neurona realiza algo así como 15000 sinapsis. A los dos años, el número de sinapsis alcanza el nivel de los adultos, a los 3 años el cerebro del niño tiene 1000 trillones de sinapsis, mas o menos el doble que la mayoría de las de sus pediatras. Cuando el niño llega a la adolescencia, la mitad de las sinapsis en el cerebro se habrán descartado, manteniendo unos 500 trillones. (Brian development in young children Conference, June 1996. Families and work Institute).

Sería muy interesante investigar qué sucede siempre que un niño se encuentra concentrado, si se está realizando una sinapsis. Para Montessori la concentración es la llave para la integración de la personalidad y por tanto le asigna un papel muy importante. Por eso en los ambientes Montessori se permite la repetición, que es tan característica de la concentración. (Qué sucede si se interrumpe la concentración, que sucede con las sinapsis? Dónde va esa corriente eléctrica?)

Un ejemplo muy claro es la absorción del lenguaje. El niño lo realiza de manera inconsciente. A medida que lo absorbe crea también los órganos que le permitirán hablar. Esto no es una realización consciente, voluntaria, sino que es posible gracias a esta mente y a un poder de sensibilidad impresionante (ver más adelante período sensitivo del lenguaje) con el que registra las impresiones (humanas) percibidas hasta en sus detalles más ínfimos. Se sabe que el bebé nace con el sentido auditivo desarrollado y por lo tanto oye la voz humana, pero por qué entre los millones de sonidos que hay en su alrededor elige e imita los apropiados? Por que el lenguaje ha causado una impresión especial en su subconsciente y evoca sensaciones tan intensas, un entusiasmo tan desmesurado, que el bebé se vuelve capaz de hacer vibrar las fibras invisibles que reproducen esos sonidos en la voz; ningún otro sonido genera tal estremecimiento. Tan exacta es la absorción del idioma, que forma parte de la personalidad y se lo llama “lengua materna” para diferenciarla de cualquier otro idioma que se aprenda más adelante con durísimo esfuerzo.

Hay toda una química en la mente en cada niño, generadora de una transformación química. Las impresiones que captan penetran en su mente y además la modelan y encarnan en ella, porque el niño crea su propia carne mental cuando hace uso de todo lo que encuentra en su medio. Esta es la “mente absorbente” y resulta difícil concebir la magnitud de sus potencialidades.

Así es que a los dos años el niño habla el idioma de sus padres sin que nadie se lo haya enseñado. En cierto periodo el niño empieza a utilizar palabras relacionadas con su medio, y al poco tiempo domina a la perfección todas las irregularidades y construcciones sintácticas que les resultan tan difíciles a los adultos que intentan aprender una lengua extranjera. Aún más el niño es capaz de absorber 2 o 3 idiomas más, sin el menor esfuerzo y sin interferencias con la lengua materna, siempre y cuando se mantenga cada adulto con el mismo idioma.

- Desde los 3 años hasta los 6, el proceso de absorción continúa pero es más consciente. El niño se interesa por crear un orden en el caos de impresiones absorbidas previamente y por ende tiene una necesidad muy fuerte de continuidad. (De especial utilidad será el material sensorial explicado más adelante) En esta etapa el niño desarrolla la memoria, su capacidad para entender y el razonar.

Aparece el trabajo consciente: la mano es guiada por la mente. Desarrolla a través de experiencias conscientes y el ejercicio de la voluntad todos los poderes que ha creado. Todas sus facultades ahora deben integrarse para servir a la personalidad. Si el entorno no lo permite esas energías se dirigen desorganizadas y se producen los desórdenes de todo tipo: la mano que se mueve sin objeto, la mente que vuela fuera de la realidad, el cuerpo se mueve frenéticamente y el lenguaje encuentra placer en sí mismo. Estos desvíos no corresponden a su personalidad, son el resultado de no poder organizar su personalidad. Montessori descubrió que si el ambiente ofrece motivos de trabajo con algún propósito, todas esas energías se concentran.

En esta etapa el niño es más vulnerable a la influencia del adulto y tiene una fuerte necesidad de imitarlo.

3. Los períodos sensitivos: Durante las etapas evolutiva anteriormente mencionadas, el niño o el adolescente tiene sensibilidades especiales o “ventanas de oportunidades” para adquirir un rasgo o característica humana particular, por ejemplo la sensibilidad que guía al niño en la adquisición del lenguaje en la primera etapa (0-6 años), o la que guía al niño en el desarrollo de una “brújula” moral en la segunda etapa evolutiva (6-12 años). Son períodos de tiempo transitorios en los cuales el niño experimenta una fuerte atracción por un aspecto de su ambiente excluyendo los demás, y se dirige intensamente hacia él. Estos momentos le permiten adquirir cierta habilidad, rasgo o característica sin ningún tipo de esfuerzo o fatiga. Estos períodos son universales. Por medio de ellos el niño inconscientemente elige de su ambiente aquello que le es necesario para su crecimiento y desarrollo⁶. Durante un período de este tipo, ciertos grupos de neuronas se encuentran más activas que otras: es el momento perfecto para introducir una actividad deseada en orden de formar una red neuronal apropiada. El niño se embarca en una actividad que no causa fatiga, pero provee gozo interior, serenidad y renueva sus fuerzas. Los períodos sensitivos ocurren por un corto período de tiempo y no se repiten. Desaparecen aunque haya sido satisfecha sus necesidades y adquirida su función o no. Los períodos sensitivos entre los 0 y los 6 años son: orden, lenguaje, refinamiento de los sentidos y refinamiento del movimiento.

Los períodos sensitivos son períodos para mielinización. Durante esos períodos las habilidades se adquieren sin esfuerzo, por el mero hecho de vivir. Así gracias a esa especial vitalidad interior la infancia pasa de conquista en conquista. “Pero si durante la época sensitiva un obstáculo se opone a su trabajo, el niño sufre un trastorno, o incluso una deformación. Reaccionará dolorosa y violentamente cuando algún obstáculo externo impide su actividad vital. Aunque difieran mucho entre sí llamamos en general capricho a todo aquello que carece de causa aparente y se considera una acción ilógica e indomable.(...)”

“Los períodos sensitivos nos pueden aclarar muchos caprichos infantiles aunque no todos, pues existen diversas causas de luchas internas y además muchos caprichos ya son consecuencia de desviaciones de la normalidad que aún se agravan más con un tratamiento erróneo. Peor los caprichos relacionados con los conflictos internos que tienen lugar durante los períodos sensitivos son tan pasajeros como el período sensitivo mismo, y no dejan huellas en el carácter; no obstante, comportan la grave consecuencia de obstaculizar el desarrollo, lo cual es irreparable en el futuro desarrollo de la vida psíquica”⁷

Ciertos caprichos entonces o reacciones violentas tienen detrás un período sensible que está siendo enfrentado con un obstáculo. Cuanto más se le impida relacionarse con el ambiente más frustrado se sentirá,

⁶ Ver De Vries y el ejemplo de la oruga y su fuerte atracción a la luz

⁷ M. Montessori. El Niño El secreto de la infancia. Pag 80 ed Diana Mexico

porque los períodos sensibles están para que el niño se pueda adaptar a su entorno. Es un “drama de amor” por hacerse uno de los suyos.

4. Las tendencias humanas: Además de estas sensibilidades específicas que se dan en las distintas edades, los seres humanos tenemos “tendencias” que son impulsos naturales que dirigen al individuo a realizar ciertas acciones o manifestar ciertas conductas. El niño particularmente las usa para construir al individuo adaptado a su tiempo. Estos caracteres o rasgos humanos, han sido cruciales en la evolución del hombre y le han permitido tomar conciencia del ambiente que lo rodea, aprender y comprenderlo, conquistarlo para poder servirse de él y superarse crecer a partir de él. Las tendencias humanas están en plena actividad también en el niño: la tendencia al orden, a orientarse, a explorar, a trabajar (realizar actividades, manipular, repetir, alcanzar exactitud), a autoperfeccionarse, abstraer, a imaginar, a orientarse dentro de un grupo (comunicarse y tener sentido de pertenencia) y a cultivar su espíritu (arte, música, religión)

A modo de conclusión, podemos decir que el crecimiento y el desarrollo psíquico están por lo tanto guiados por la mente absorbente, los períodos sensibles y las tendencias humanas. Estos caracterizan a la especie humana, pero la promesa que conllevan es que únicamente podrán ser colmados a través de experiencias en el ambiente. El niño necesita libertad para desarrollarse de acuerdo a sus leyes internas en la medida en que el educador observe, identifique y entienda estas leyes, podrá proveerle del mejor ambiente físico, afectivo y social para que el niño pueda lograr su cometido.

c) Las siguientes secciones explican cómo responde la educación Montessori ante esta concepción que tiene sobre el desarrollo del niño.

El ambiente preparado

Es un espacio físico y psicológico diseñado para ofrecer al niño oportunidades de aprendizaje a través de experiencias personales.

Cada etapa evolutiva necesita un ambiente con diferentes características, que responda a la peculiar forma en que se manifiestan las necesidades y tendencias humanas.

El “aula Montessori” le acerca “el mundo” al niño e 3 a 6 años, el universo al de edad escolar y la sociedad al adolescente. Le permite moverse en él con libertad para que sus tendencias humanas sean operativas en ese ambiente.

Le invita al niño a ser un activo explorador. Las llaves del conocimiento le son ofrecidas a través de materiales científicamente diseñados, para que den respuesta a sus necesidades físicas, intelectuales, sociales y espirituales. Los mismos les son presentados con absoluta precisión y siguiendo una gradual complejidad.

Las edades integradas en rangos de tres años (0 a 3; 3 a 6; etc) ayudan a desarrollar la socialización y el liderazgo. La libertad de elección, de movimiento y de comunicación ayudan a desarrollar la auto-disciplina. La

posibilidad que cada niño tiene de repetir una actividad una y otra vez, lo conduce hacia la concentración, sin la cual el conocimiento verdadero no puede ocurrir.

La maestra Montessori prepara un ambiente lindo y ordenado, de acuerdo con los principios y prácticas de la AMI (Association Montessori Internationale)*. Ella es el puente entre el niño y el ambiente preparado y presenta al niño una variedad de actividades que conlleva un propósito o utilidad concreta. Utiliza refinadas habilidades de observación para reconocer el interés y las necesidades de cada niño y le proporciona el trabajo que evolutivamente le corresponde.

Existen cuatro áreas de trabajo definidas por sus correspondientes materiales

Vida Práctica:

Son actividades que apuntan al cuidado de sí mismos, de los demás, y del ambiente físico que los reúne. Las actividades incluyen las tareas que son familiares a los niños ya que habitualmente se hacen en sus propias casas: lavar, planchar, preparar un snack, arreglar de floreros, etc. También se introducen actividades de gracia y cortesía que caracterizan a los seres civilizados. A través de estas y otras actividades, se logra coordinación y control del movimiento y la exploración del entorno. Los niños aprenden a realizar una tarea de principio a fin, desarrollan su voluntad, su auto disciplina y su capacidad de concentración total.

Sensorial:

El niño de esta edad aprende a través de sus sentidos más que de su intelecto. Los materiales sensoriales son herramientas para que los niños refinen cada sentido ya que cada uno aísla una cualidad particular como olor, tamaño, peso, textura, sabor, color, etc.

En esta edad preescolar en la que el niño está bombardeado por información sensorial, estos materiales le permiten encontrar un orden y un sentido del mundo, así como elevar su percepción y un sentido de maravilla por todo lo que los rodea.

Lenguaje:

Es vital para la existencia de los seres humanos. El ambiente Montessori provee un rico y preciso lenguaje. Es explorado fonéticamente. Cuando los niños entran al ambiente a los 3 años encuentran la oportunidad de enriquecer el lenguaje ya adquirido. Son capaces de usarlo inteligentemente con precisión y belleza, dándose cuenta poco a poco de sus propiedades. Aprenden a escribir y como una consecuencia natural de esto a leer.

Como una extensión de las actividades de lenguaje los niños aprenden sobre otras culturas pasadas y presentes y esto los lleva a sentir un respeto y amor por su ambiente, y crea un sentido de solidaridad con toda la familia humana y su hábitat.

Matemática:

Estos materiales ayudan al niño a aprender y entender conceptos matemáticos al trabajar con materiales concretos que lo conducen a los abstractos. Los materiales le ofrecen impresiones sensoriales de los

números del sistema decimal y los millones. Los materiales sientan las bases para el álgebra y la geometría.

La razón del éxito del material es que está diseñado para ayudar a la máxima independencia del niño. En la sala se encuentran ubicados siempre en el mismo lugar, en estantes al alcance del niño. Permiten el trabajo individual y llevar a cabo las actividades espontáneamente. Siempre es posible la repetición del ejercicio, con el consecuente desarrollo de la concentración y de un sentido de “dominio” sobre un ejercicio.

Todos los materiales tienen un “control de error” que les permite adquirir el hábito de trabajar independientemente, identificar el error, corregirlo gradualmente, comprobar que el error forma parte del proceso de aprendizaje y establecer frente a él una actitud positiva.

Merece una especial mención la libertad y disciplina necesarios para el funcionamiento social del ambiente preparado.

Cada niño tiene la posibilidad de elección del material que usará para trabajar. También del tiempo que lo usará y la cantidad de veces que podrá repetir su trabajo,

Paradójicamente esta libertad lo conduce a la disciplina, explicaremos de qué modo. La educación Montessori es una ayuda para el desarrollo de la voluntad, cada elección de trabajo conlleva una toma de decisión y nace así la habilidad de escuchar sus propios intereses e impulsos. Este mismo ambiente también le ofrece límites naturales y sociales: que lo llevan a inhibir esos impulsos. Por ejemplo en el ambiente hay un solo ejemplar de cada material. Si hay otro niño usando el material deseado, naturalmente deberá inhibir su impulso. De manera similar, una actividad se encuentra terminada una vez que el material ha sido retornado a su lugar y en condiciones de ser usado por otro niño, así la libertad individual está siempre supeditada al interés colectivo. Se entiende una libertad dentro de estrictos límites. Otros dos límites claros son que el material debe ser usado con el objeto y según el modo como se mostró, y que solo puede ser usado aquel material que ya ha sido presentado. Libertad y disciplina son dos caras de una misma moneda. Si se quiere ser libre es necesario poder controlarse y haber desarrollado una disciplina interior. Así la libertad es la consecuencia del desarrollo.

En resumen, el crecimiento proviene entonces de la actividad, no de la comprensión intelectual.

Montessori constató que la **CONSTRUCCIÓN DEL CARÁCTER** y la **FORMACION DE LA PERSONALIDAD** se obtienen por el trabajo. A este proceso lo llamo “**NORMALIZACION**”. Entre los 3 y los 6 años es el período embrional para la formación del carácter y de la sociedad, (así como el período del nacimiento a los 3 es el de la formación de la psique y el período prenatal el de la formación de la vida física).

Existen personalidades muy variadas, pero todo niño **NORMALIZADO** manifiesta las mismas cuatro características: amor al trabajo, concentración, autodisciplina y sociabilidad. Este es el descubrimiento que nos legó María Montessori desde su experiencia del 6 de enero de

1907 lo que ella muy bien llamó: EL DESCUBRIMIENTO DEL SECRETO DE LA INFANCIA.

Declaración del Centenario Montessori

En 2007 la comunidad mundial Montessori celebra el centésimo aniversario de una revolución educativa.

Hace 100 años que la Dra. María Montessori empezó a explorar la verdadera naturaleza de la infancia mediante extensiva observación científica. Nosotros, orgullosamente reconocemos un siglo de ardua labor, inspirada en sus descubrimientos:

- el propósito de la educación es nutrir las energías de la infancia - intelectual, física, emocional, moral y espiritual - para que cada miembro de la raza humana pueda hacer una contribución constructiva al mundo
- todos los niños merecen las mejores condiciones posibles en todas las etapas de su desarrollo
- todos los niños, en las mejores condiciones educativas, desarrollan mentes creativas y flexibles, fácilmente adaptables a las complejidades de la sociedad humana
- todos los niños, en las mejores condiciones educativas, demuestran disciplina innata, empatía con otros, gozo y concentración en su trabajo. Son trabajadores incansables y generosos.
- todos los niños poseen directrices internas para guiar su propio desarrollo
- todos los niños plenamente desarrollados se convierten en individuos comprometidos con la solidaridad humana, el progreso social y la paz

La Fundación Argentina María Montessori se une a este movimiento y junto a esta comunidad declara su compromiso ahora y en el futuro:

- de participar en un movimiento social mundial que coloque a los niños en el centro de la sociedad, reconociéndolos como ciudadanos del mundo
- de promover el conocimiento y la comprensión de las condiciones necesarias para el pleno desarrollo del ser humano desde la concepción hasta la madurez, tanto en el hogar como en la sociedad.
- de crear un clima de opinión y oportunidades para el pleno desarrollo del potencial de todos los jóvenes con el fin de que la humanidad pueda trabajar en armonía en pos de una más alta y pacífica civilización

de reformar la educación como un proceso recíproco de por vida en el que todo miembro de la raza humana esté profundamente comprometido

MÉTODO MONTESSORI

Mirta Jardón de Asociación Montessori **Argentina**

El método Montessori es un sistema educacional destinado a alentar la espontaneidad del niño, brindándole libertad para desenvolverse dentro de un ambiente especialmente “preparado” que favorece su autodesarrollo para que, en el futuro, ese niño llegue a ser un sujeto crítico, autónomo y responsable, base de toda comunidad.

La teoría educacional y el material desarrollado por la Dra. María Montessori (1870-1952) entrañan una diferencia notable con las experiencias pedagógicas tradicionales. Su innovación, consistente en combinar la libertad con la “organización de trabajo”, modificó básicamente la sincronización y estructuras de las prácticas educacionales del mundo occidental tanto en método como en concepción.

Los orígenes de la educación en Occidente se remontan a los antiguos egipcios, quienes hace más de 4000 años impartían la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética. Desde entonces hasta el presente la organización del aula tradicional, por lo general, ha consistido en congregar un grupo de alumnos ante el docente, quien les enseña por medio de clases teóricas y prácticas. Los estudiantes son sancionados cuando no prestan atención a la clase o no estudian la lección. Dentro de la situación educacional descrita, el maestro, es el único agente activo con libertad de palabras y movimiento. Los alumnos, por el contrario, se ven obligados a permanecer inmóviles, y en silencio, condición supuestamente ideal tanto en el pasado como ahora, para absorber conocimientos.

Al cabo de 4000 años de experiencias educacionales la organización del aula, al igual que los métodos de presentación del material, siguen siendo básicamente los mismos, no obstante las modificaciones y adelantos introducidos en el contenido de las asignaturas. La única teórica de la educación que logró modificar sustancialmente dicha organización en la práctica fue la Dra. María Montessori, quien quebró la rígida estructura del aula tradicional y brindó al niño libertad de movimiento y de expresión. En el aula del sistema Montessori, cada niño dispone de espacio para moverse y puede hablar libremente.

En un sentido estricto, el método Montessori constituye una declaración de independencia para el niño.

María Montessori nunca se mostró partidaria de la libertad absoluta para el niño, ya que consideraba que la libertad “debe darse dentro de ciertos límites”. Su teoría educacional creó un ambiente dentro del cual

prevalecía la experiencia histórica de Occidente, en el que la libertad del pequeño se limitaba a elegir la esfera de su cultura a que deseaba acceder primero.

La Dra. Montessori no creía factible que el niño pudiera reproducir por sí solo las ideas acumuladas durante milenios y los adelantos tecnológicos que conforman nuestra tradición. Reconocía que los niños muy pequeños tienden tanto a la imitación como a la creación. El genio infantil tiene la extraordinaria habilidad de reproducir fielmente las pautas culturales del contexto en que se halla inmerso. Montessori intentó crear un aula dentro de la cual el alumno tuviera primero la oportunidad de reproducir las pautas culturales del ambiente, mediante el desarrollo de la singular capacidad de absorción de su mente.

Por otra parte, la pedagoga reconocía que la educación debe entrañar algo más que una mera transferencia o imposición de valores y técnicas a la generación más joven. Las instituciones educacionales primitivas que dominaron el ámbito de la educación a lo largo de la historia impusieron al niño esquemas de conducta rígidos que lo obligaban a producir la respuesta deseada o sufrir la correspondiente sanción. Aunque en la actualidad la “palmeta” ha pasado prácticamente al olvido, no se ha eliminado el elemento que simboliza –la coerción (contener, refrenar, sujetar)-, sino que, simplemente, se lo ha reemplazado por tácticas educativas más sutiles. El maestro de escuela contemporáneo con frecuencia ha llegado a dominar el arte de la compulsión psicológica. La ansiedad y el temor pueden resultar tan eficaces como el dolor físico para controlar la conducta.

La Dra. Montessori repudió el empleo de medios de control tan perjudiciales. Reconocía que la ansiedad, el temor y el dolor inhiben el impulso exploratorio y la curiosidad del sujeto. En este sentido no hizo sino anticipar los descubrimientos de uno de los principales teóricos del aprendizaje de esa época, el psicólogo de Harvard B.F. Skinner, quien sostiene que la aversión originada por el miedo o la ansiedad constituye uno de los factores más importantes de la incapacidad por aprender. Skinner afirmaba que nosotros, literalmente, enseñamos a nuestros hijos a resistir el aprendizaje:

El niño que, sentado en su pupitre, llena página tras página de su cuaderno, actúa de ese modo con el fin primordial de escapar de la amenaza latente de una serie de hechos negativos, el desagrado de la maestra, la crítica o la burla de sus compañeros, el fracaso ignominioso en un examen, la obtención de calificaciones bajas, ser enviado a la dirección para recibir una reprimenda, la notificación al padre, quien quizás recurra, todavía a la palmeta. En medio de ese fárrago de consecuencias a evitar, hallar la respuesta correcta a un problema es, en sí, algo de menor importancia.

El objetivo central del método Montessori es crear un ambiente de aprendizaje en el que el preescolar pueda adquirir las “herramientas” de su cultura sin perder el sentido de la propia iniciativa. María Montessori sostenía la imposibilidad de educar al niño sojuzgando su espíritu. El método Montessori se caracteriza por un optimismo arraigado acerca del

hombre y su naturaleza. Su creadora afirmaba que, si se les brindara la oportunidad, los niños se esforzarían por llegar a dominar el ambiente que los rodeaba. A su entender, la educación no era algo que debía imponérseles, si se respetan los impulsos naturales del niño, que lo llevan a explorar su entorno y organizar sus experiencias, lo conduciremos al dominio de la cultura.

En el aula Montessori el pequeño se halla rodeado de una serie de implementos educativos cuidadosamente desarrollados con el fin de despertar el interés de las mentes infantiles. Se les otorga libertad para elegir, de entre una amplia serie de materiales didácticos, aquel que más les interese. Dichos materiales consisten, en realidad, en “juegos didácticos” que abren las puertas de acceso al conocimiento de nuestro legado cultural. Los alumnos del sistema Montessori se inician en una situación no autoritaria de aprendizaje, dentro de la cual se los canaliza hacia el cumplimiento de actividades que faciliten el aprendizaje de los tres sistemas de símbolos más importantes de la sociedad humana: la lectura, la escritura y la matemática.

El método Montessori logra un equilibrio dinámico entre los extremos de las filosofías progresista y tradicional. Por un lado, brinda libertad al niño y permite el desarrollo de la individualidad; por el otro, asegura la transmisión de los componentes básicos de nuestra cultura de generación en generación. María Montessori consideraba que la escuela es una institución creada con el fin de facilitar dicho aprendizaje, pero no un organismo destinado a promover la adaptación social. De acuerdo con su concepción, el término libertad equivale a una posibilidad de elección entre distintas alternativas cuidadosamente estructuradas en la situación de aprendizaje.

En una escuela Montessori que se ajuste al modelo ideal, la educación comienza alrededor de los tres años (también antes). El niño ingresa en un contexto social integrado por otros pequeños, en el que permanece durante el lapso de unos tres años. En un aula tipo, por ejemplo, encontramos pequeños de tres, cuatro y cinco años. Cada uno posee su propia zona de trabajo, con una mesa, silla y alfombrita. Esa zona de trabajo le pertenece en un sentido muy especial. Se respeta su individualidad, aún en esta etapa infantil; ningún otro niño puede inmiscuirse dentro de esa zona sin su permiso.

Dentro del ambiente preparado por Montessori todo niño que así lo desee puede trabajar solo, en su espacio propio, durante cierto tiempo; la maestra se preocupa por proteger su voluntario aislamiento, apartando, con suavidad pero firmeza, a cualquier compañerito que amenace perturbar al trabajador solitario. No obstante, si dos o más niños desean trabajar juntos, tienen plena libertad para hacerlo. En el aula Montessori no existe un orden fijo para el desarrollo de las actividades.

El “espacio privado” de cada niño nos da la pauta de cómo es todo el ambiente. Las otras reglas del método derivan de este concepto fundamental. Se dice al niño que tiene plena libertad de movimiento: puede investigar a gusto la sala entera, así como las zonas adyacentes, con la sola reserva apuntada más arriba. Por añadidura, en el aula Montessori el pequeño puede hablar tanto como lo desee. Pero esta

libertad de movimiento y expresión no son ilimitadas; por ejemplo, no puede correr, gritar o empujar a otros. María Montessori comprendía perfectamente la necesidad de implantar cierto orden en el aula; su método no preconiza la libertad absoluta del individuo. La libertad existe en relación con los derechos de los demás y de ahí surgen sus limitaciones.

La última de las reglas básicas que corresponde analizar, paralela a las mencionadas, atañe a los materiales y actividades de aprendizaje. De las paredes del aula penden estantes con juegos didácticos, cuyo propósito es despertar el interés infantil y educar a todos los niños, incluso los más pequeños. El infante puede tomar cualquiera de los juegos que nadie esté utilizando en ese momento y jugar con él todo el tiempo que lo desee. No obstante, al finalizar el juego debe volver a colocarlo donde se hallaba. Una vez que el pequeño elige determinado juego, puede recibir instrucciones de la maestra o aceptar la ayuda de otros niños siempre que lo desee, como también ayudar a otro compañerito. Es así que podrá verse a un niño de cuatro años ayudar en una tarea determinada a un pequeño de tres y recibir, más tarde, la ayuda de un niño de cinco años. Es así como desarrollan el valor de la cooperación y no existe la competencia ni rivalidad.

Estas reglas también rigen para la maestra; su concepción básica refleja la filosofía general del método Montessori. A medida que el preescolar va siendo introducido en el ambiente de aprendizaje, la maestra explica y hace cumplir las reglas que gobiernan al reducido universo del “ambiente preparado”. Muestra al niño la serie de juegos didácticos colocados en los estantes, aclarándole que puede tomar todo aquel que le interese y que lo ayudará a comprender cabalmente sus aspectos más complejos. No obstante – lo cual constituye otra regla básica del sistema – nunca obliga al niño a iniciar el aprendizaje. *El primer movimiento exploratorio debe provenir del niño.*

La voluntad es una característica altamente valorada en el aula Montessori. A diferencia de lo que ocurre en nuestras instituciones educacionales hoy en día, en la escuela Montessori la educación nunca es algo impuesto desde afuera. Se parte del supuesto de que todo niño normal manifiesta curiosidad y ansias de investigar, y de que si se le otorga la oportunidad de establecer su propio punto de contacto con la cultura, comenzará a desarrollar ciertas aptitudes por medio de la imitación y la experimentación espontánea, a semejanza del niño normal que aprende su lengua natal. El educador, por lo tanto, debe introducir al pequeño dentro de ese ambiente especial, pero no obligarlo nunca a cumplir determinada actividad. No obstante, una vez que el preescolar ha manifestado interés por una tarea específica, el docente puede suministrarle toda la orientación necesaria con el fin de iniciar el aprendizaje.

Llegados a este punto quizás algunos lectores consideren que el ambiente de las escuelas Montessori se caracteriza por un exceso de tolerancia, por dejarse todo librado al azar. Se respeta la individualidad del niño, quien puede elegir libremente. Pero, ¿qué garantías tenemos de que efectuará una elección correcta? Sin duda está muy bien hablar de

libertad e individualidad, pero la educación, por su propia naturaleza, supone la presentación organizada de contenidos. ¿Dónde residen estructura y contenido en el método Montessori?

La Dra. Montessori entiende que el niño muy pequeño es, en muchos sentidos, un ser lleno de limitaciones. Sea cual fuere su capacidad individual, la primera tarea que debe encarar es la de acceder al pleno conocimiento de los instrumentos, valores y conceptos propios de la cultura. El niño debe gozar de libertad, pero, a la vez, aprender a leer y escribir. Montessori nunca consideró que aquél fuera un ser especial, dotado de una capacidad innata para trascender los límites de su cultura por medio de la autoexpresión y la afirmación de su yo. A la inversa de muchos educadores progresistas, reconocía que el niño debía atravesar por un período de aprendizaje. Es así que, en tanto que el aula Montessori respeta la libertad del pequeño, no vacila en canalizarla por medio de técnicas no autoritarias.

Cuando el preescolar ingresa en una escuela Montessori se ve de pronto en un ámbito que refleja, a modo de un microcosmos, ese mundo más vasto en el que algún día ocupará un lugar. Todos los elementos de la sala son reales, funcionales y, a menudo, se rompen; pero sus dimensiones y nivel de dificultad se hallan adaptados de manera que permitan que el pequeño experimente con ellos dentro de los límites de sus propias fuerzas. Las tareas que presentan mayor dificultad se dividen en distintas etapas, cuyo cumplimiento gradual conduce a la etapa siguiente. María Montessori preanunció, hace ya un siglo, las últimas concepciones en la teoría del aprendizaje. Los más eminentes teóricos del aprendizaje admiten hoy en día que fue una auténtica precursora notablemente adelantada a su época.

Las mesas y sillas del aula Montessori son pequeñas, pero las letras del alfabeto con que juega el niño son de gran tamaño. Los elementos físicos de cada sala se adaptan a la estructura de aquél, en tanto que se exageran las proporciones de los elementos simbólicos, con el objeto de facilitar su reconocimiento por medio de sentidos más inmaduros e inexpertos. Los temas que el preescolar debe aprender se presentan de manera clara, simple y general, mientras que se le exigen respuestas específicas y deliberadamente graduadas. Todos los juegos didácticos tienen por fin la enseñanza de la lectura, la escritura, la aritmética y otras técnicas interrelacionadas.

La libertad de que goza el niño no es de carácter intelectual sino psicológico. Montessori nunca supuso que el pequeño, por propio arbitrio y sin ninguna guía, reproduciría elementos de su cultura o llegaría a perfeccionarlos; tampoco albergó la creencia –todavía arraigada en ciertos círculos- de que si colocamos en manos del niño un trozo de arcilla y un tarro de pintura será capaz de crear obras maestras. Por el contrario, tendió a estructurar el proceso educacional y a limitar las actividades exploratorias libradas al azar, restringiendo sus posibilidades de elección.

La descripción de algunos juegos didácticos sería la siguiente: en el aula, el niño se acerca a un estante y toma un rompecabezas para jugar –quizás el mapa de Europa o Asia -, que le permite iniciarse gradualmente en el terreno de la geografía. O tal vez decida jugar con algunos cubos

que, al irse apilando, ilustran algún principio matemático que la maestra le irá descubriendo. Si el pequeño desea manipular cuentas de colores, también puede hacerlo, pero mientras tanto, irá adquiriendo conceptos de número y cantidad. Son innumerables los aspectos del aula Montessori que introducen al niño en el ámbito de nuestra cultura y la tecnología actual.

Las ideas de la médica italiana también revistieron carácter revolucionario en relación con otro aspecto de la metodología educacional: la disciplina. Todos los educadores deben enfrentar ese problema. ¿De qué modo deben regularse las actividades de los estudiantes? ¿Qué actos han de tolerarse y cuáles condenar? ¿De qué manera distingue el docente entre la creatividad, la excentricidad y la acción meramente destructiva?

La doctora Montessori manifestó profundo interés por esos problemas y expresó puntos de vista en sus escritos y prácticas en el aula. En primer lugar, debe existir un orden elemental que proteja al individuo de la atención indeseable de sus pares. Ya se ha mencionado la necesidad que experimenta el niño de contar con un espacio propio, un mundo privado donde actuar. El respeto mutuo por el espacio y las acciones de los demás constituye un prerrequisito básico del método de aprendizaje de María Montessori. La maestra debe encargarse de mantener ese orden, sin admitir excepción alguna ni aceptar disculpas. Se permite al niño que deambule y se exprese con libertad, que trabaje solo o en compañía de otros, pero nunca que interrumpa o interfiera en las tareas de los demás sin ser invitado. Estas reglas constituyen la base del concepto de disciplina de Montessori.

Pero además de esa disciplina básica, destinada a mantener el orden, Montessori admitía la existencia de un nivel disciplinario más elevado, surgido cuando el individuo emprende por propia voluntad una actividad dotada de interés. Basta observar a los chicos que juegan en un parque o un terreno baldío: libres de toda supervisión adulta, el juego puede proseguir durante horas de manera perfectamente organizada.

La vida de todos los creadores ilustran el tipo de disciplina que Montessori deseaba implementar. Cuando el ser humano pone sus energías al servicio de una obra, siempre acata una disciplina; pero, la fuente de control es siempre intrínseca. La libertad auténtica es producto de la disciplina que revelan los movimientos libres y gráciles de la bailarina o las manos ligerísimas del pianista virtuoso. La libertad consiste en el control que logra el individuo al llegar al dominio de sí mismo y del ambiente que lo rodea, es decir, lo que Montessori denominó autodisciplina. La grandeza nunca es producto de una situación en la que el ser humano se ve dominado por el ambiente. Sin embargo, con no poca frecuencia observó Montessori que los niños y los adultos adoptaban una conducta estrictamente conformista, fruto de la ansiedad provocada en ellos por las expectativas de terceros. Para María Montessori eso significaba la muerte del espíritu. Ella expresó:

La disciplina debe surgir de la libertad. He ahí el principio básico que los continuadores de los métodos de enseñanza tradicionales hallan difícil de entender. ¿Cómo es posible implantar una disciplina en

un aula llena de niños libres? Pero nuestro sistema adopta un concepto de disciplina muy diferente del que por lo común se acepta. Si la disciplina se basa en la libertad, la disciplina misma, por necesidad, ha de ser activa. No consideramos disciplinado al individuo que, por medios artificiales, se torna silencioso como un mudo e inmóvil como un paralítico. Ese individuo no ha sido disciplinado, sino aniquilado.

Decimos que es disciplinado el individuo que ha adquirido dominio sobre sí mismo, y que por lo tanto, puede regular su propia conducta cuando es necesario acatar alguna regla básica de la existencia. Semejante concepto de disciplina activa no es fácil de comprender ni de aplicar. Pero, sin duda, se halla imbuido de un principio educacional supremo, muy diferente de los antiguos sistemas coercitivos, absolutos e inapelables, que reducían al individuo a la inmovilidad.

Montessori albergaba una fe profunda en la energía y la naturaleza singular del individuo; dentro de un ambiente organizado, deseaba darle libre acceso a los elementos culturales de nuestra tradición, ya que consideraba que la auténtica disciplina es siempre una autodisciplina. El sujeto que aprende de modo activo se muestra ordenado y productivo en virtud de su interés personal por explorar sus propios poderes y los misterios del mundo en derredor.

Por último, tras sus estudios en el reino animal, los estudiosos de la conducta humana han comenzado a redescubrir la obra de la pedagoga Montessori. Transcurrido ya un siglo, comienzan a surgir pruebas que demuestran la agudeza de su percepción.

Quizás el mejor ejemplo del renovado interés que despierta la teoría y métodos educacionales de la doctora Montessori sea la actual preocupación por el desarrollo de la singular capacidad de aprendizaje del niño desde que nace hasta los seis años. Montessori se destaca, hoy en día, como defensora máxima de la importancia del aprendizaje durante los primeros años de vida. Consideraba que el período de la primera infancia era fundamental para el desarrollo intelectual del niño. Y, aunque en la época en que enunció sus ideas debió basarse en gran medida en sus propias observaciones, investigaciones posteriores en varias esferas afines corroboran su validez.

Bibliografía: Perspectiva del sistema Montessori: pasado y presente, por George L. Stevens

Metodología de intervención en el Trabajo social con familias Parte II por Lili Calvo

En la primera parte de éste trabajo al referirme a la metodología de intervencion en el trabajo social con familias, mencioné alguna de las técnicas a las que recurro. Ahora me detendré a explicar sobre alguna de

ellas. El genosociograma, la línea de la vida familiar, la inclusión de la imagen, el espaciograma o “mapa familiar” y el escudo familiar.

Desde su significado etimológico genealógico viene de genealogía, del idioma griego, y está conformado por "geneá" que es generación y "logos" que es tratado. Es decir que sería tratado generador. La palabra Genosociograma proviene de la suma de, árbol genealógico y de sociograma.

Podemos decir que el Genosociograma, es una Gestalt, es decir una forma, una configuración, que expresa en forma gráfica, la Constelación familiar. Es a su vez un modo de representar los vínculos, y las relaciones de los miembros de la familia incluyendo su historia familiar. Considero al igual que muchos autores, que es un árbol genealógico con las situaciones y acontecimientos más trascendentes de la vida familiar y la expresión en imágenes de los vínculos y las relaciones afectivas.

Surge alrededor del año 1975 como un recurso valioso que nos permite otro modo de conocer a la familia, tiene sus orígenes en el sociograma de Moreno, en el mapa familiar de Satir, en el enfoque sistémico, es muy utilizado por trabajadores sociales, terapeutas de familias, socioterapeutas y en las consultas de mediación familiar.

Se va construyendo en las primeras entrevistas a la familia, con signos ya establecidos y se colocan en él por lo menos tres generaciones.

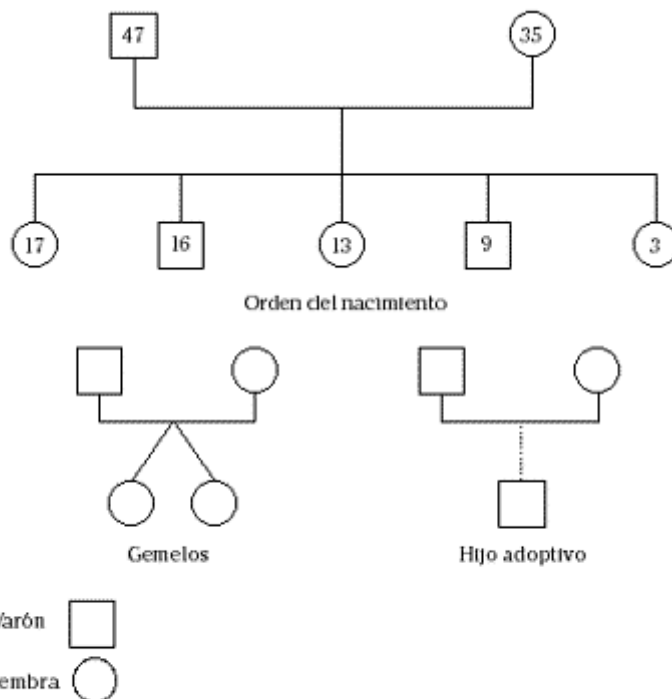


Figura 3. Algunos símbolos utilizados en el genograma.
Modificada de De la Revilla⁸.

“Línea de la vida de la familia”

Sirve para determinar en que momento evolutivo de la misma está la familia.

Al concluir el armado del genosociograma y ver la funcionalidad del sistema familiar, voy haciendo la “línea de la vida familiar”, colocando los hechos más significativos nacimientos, escolaridad, viajes, trabajos, estudios, fallecimientos, con edades y fechas, etc.

/Inicio de la vida pareja/.....Nacimiento primer hijo/.....naci.. del segundo/...

La inclusión de la imagen

En el transcurso de las entrevistas les propongo traer fotos de la familia, de lo posible de tres generaciones, y alguna en la que estén todos juntos. Luego vemos las fotos que han traído y les sugiero que registren sus emociones, sus sensaciones, a fin de que puedan darse cuenta que les sucede al tener la foto entre sus manos en este momento.

La foto es un “recurso flexible que me permite un abordaje más dinámico y que lleva a reactualizar visual y emocionalmente la vida de las persona dentro de su sistema familiar y también me facilita el conocer sobre sus entornos más lejanos”. Es una forma de comunicación, donde veo a las personas interactuando en ella.

El Espaciograma o mapa familiar:

Éste trabajo me permite conocer el lugar donde vive la familia, saber que espacio ocupa cada uno de los miembros, cuales son compartidos por todos, cuáles son los íntimos de cada uno. Quien ocupa cada habitación, donde se reúne toda la familia, donde se cambian opiniones, donde se resguarda cada uno en momentos de conflicto, donde comparten las comidas, cuál es el espacio de esparcimiento.

El escudo familiar

Por último otro recurso que tengo en cuenta en las entrevistas es el armado de un símbolo familiar. En este caso le solicito a los miembros de la familia que se reúnan y en una hoja de papel afiche y con lápices de colores, dibujen entre todos un escudo que simbolice a la familia.

Para ello pido a la familia que se sienten en ronda y se les digo que cada uno vaya expresando que quiere que esté presente en el diseño que va a representarlos, para que luego dibujen que los distingue como familia.

Desde un enfoque fenomenológico experiencial, acompaño a las familias en la expresión de sus necesidades, despejando malos entendidos, intentando se escuchen mutuamente y se den cuenta que les sucede en el aquí y ahora del encuentro.

Al mencionar las necesidades aludo a la totalidad de ellas. Necesidades que tienen que ver con su derecho a trabajar, a tener una cobertura de salud, una vivienda acorde a sus necesidades, a estudiar, a disfrutar de su tiempo libre. Necesidad de estimarse, de valorarse, de sostener a otros y de ser sostenido. Necesidades de pertenecer “de sentirse parte de”, de incluirse, de relacionarse, de lograr vínculos satisfactorios. Necesidades

de trascendencia, de lograr su desarrollo saludable, de crear, de crecer, de tener un proyecto de vida.

Al realizar la intervención confío en la “sabiduría organísmica que está en la base del crecimiento familiar” y a su vez en lo paradójico del cambio que se da a partir de la aceptación de lo que es”.

Les propongo que tomen contacto con lo que piensan, con sus sentimientos, con sus necesidades, para que luego logren darse cuenta que hacen con eso que piensan y sienten de forma integrada.

Procuró que a través de los encuentros las familias logren una calidad de vida más satisfactoria, que las lleve a un mayor bienestar con ellas mismas y con su entorno.

****Lili Calvo, Material de su próximo libro sobre “Trabajo social con familias”***

Bibliografía

Brites, Glads y Muller , Marina . 101 juegos para educadores, padres y docentes

Calvo Lili, Seminario de Genosociograma dictado en en Grupo ConVivir 2006, 2007.

Calvo, Lili El uso del Genosociograma en las entrevistas de Orientación laboral y vocacional en www.convivirgrupo.com.ar

Calvo, Lili. Metodología de intervención en el trabajo social con familias. Revista ConViviendo. www.convivirgrupo.com.ar Año 2008

McGoldrick, M., Gerson, R. “Genogramas en la evaluación familiar”. Gedisa. Bs. As. 1985

De Revilla, Luis, gráfico del Genograma

Satir, V. Las relaciones humanas en el núcleo familiar. Edit. Mexicana

Weiser Judy PhotoTherapy Techniques -- Exploring the Secrets of Personal Snapshots and Family Albums

3- Experiencias de Colegas

El periné en la perinatalidad

Por Viviana Tobi*

Nuestro cuerpo en el embarazo es escenario de múltiples cambios. El que experimentamos en nuestro perine es sin embargo, uno de los que más puede ayudarnos a conocer nuestra condición femenina.

Efectivamente esta zona del cuerpo que va desde el pubis hasta el coxis y que conforma el piso de la pelvis, es la sede de nuestro aparato sexual, uro-recto-genital y esta cargada de múltiples significados .

En las mujeres esta zona se encuentra atravesada por tres orificios: la uretra, la vagina y el ano, lo que la torna un verdadero lugar de pasaje.

Pero al mismo tiempo es una zona de sostén ya que sostiene los órganos contenidos en la cavidad pélvica y a todo el tronco en general.

El periné de la mujer soporta durante el embarazo, parto y post parto, una gran presión y tensión que si bien sucede durante un breve período, puede dejar huellas y secuelas importantes.

Nos referimos ni más ni menos a los típicos traumatismos de parto como los desgarros, las lesiones de ligamentos, de aponeurosis, de músculos superficiales o profundos.

Estos pueden provocar incontinencia urinaria habitual o ante el esfuerzo, retención de orina, laxitud en la vulva, vaginismo, dispareunia, incontinencia fecal, estreñimiento l y las tan típicas hemorroides post gravídicas.

Es así que inspirada en las investigaciones de la Dra. Bernadette de Gasquet (Francia) , con quien me formé en “educación y reeducación perineal”y de los estudios anatómicos realizados a través del movimiento por Blandine Calais Germain (Francia), diseñé un Programa de educación perineal mediante el cual la mujer aprenda a conocer y manejar el suelo de su pelvis previniendo la aparición de estos problemas, y enriqueciendo su vida sexual. En él conjugué mis conocimientos en el campo de la perinatalidad, como

psicoterapeuta, psicóloga corporal y especialmente como sexóloga.

A nivel preventivo este programa apunta a corregir hábitos inadecuados que en la vida cotidiana pueden provocar traumatismos del periné, como por ejemplo cómo evitar sobrecargarlo en situaciones de esfuerzo o con una higiene de vida que estimule hábitos miccionales y de defecación más saludables. Considerando que el perine se integra con el funcionamiento de los abdominales, las actitudes posturales y el sistema respiratorio, resulta imprescindible una revisión y reeducación de las mismas.

La educación perineal representa una herramienta muy útil para la ginecología, urología, obstetricia y sexología..Se lo puede considerar también como un elemento complementario a las terapias sexuales y en especial para el período post parto siendo que a nivel somático, el embarazo y el parto perturbaron la sensibilidad de los circuitos propiceptivos y sensoriales habituales de las reacciones eróticas de la mujer.

Es por eso que para tomar conciencia del nuevo esquema corporal es conveniente adecuar un discurso que invite a re-erotizar las percepciones.

Además es la oportunidad para investir a los genitales con un sentido estético que los resignifique positivamente y recuperen la jerarquía que le corresponde tener en el universo somático que habitamos como mujeres.

***Viviana Tobi**

Psicóloga, corpo-terapeuta, sexóloga.

Especialista en prevención y promoción de la salud perinatal

Fundadora y directora desde 1975 de Tobi Natal

Centro de salud corporal y psicológica desde el embarazo, parto y post parto.

Bibliografía consultada:

.Bernadette de Gasquet: "Bien Etre et maternite" Edit. Implexo, Paris 1977
Artículos varios dentro de "Periné et Maternité » (Compilación editada por "Les dossiers de l'obstetrique" a cargo de la Dra. Bernadette de Gasquet)
Editorial ELPEA, Paris, 1999

.Blandine Calais Germain, "El periné femenino y el parto" Ed. Los libros de la liebre de marzo. SL, Barcelona 1988

4- El libro sugerido

Mis antepasados me duelen

EERSEL, PATRICE VAN y MAILLARD, CATHERINE

¿Cómo explicar el gran retorno de los antepasados con la psicoterapia?

Freud no ignoraba su importancia: ninguno de nosotros está sólo determinado por el triángulo papá-mamá-bebé, sino por una cascada de influencias que llegan de todo nuestro árbol genealógico. Sin embargo, ya tenía suficiente trabajo con el complejo de Edipo y, conscientemente aparcó el estudio de los antepasados. Hemos tenido que esperar un siglo para que los psicoanalistas reconozcan la dimensión transgenealógica. Y, de repente, este reconocimiento se ha convertido en un movimiento. Bajo el lema estés donde estés tu familia siempre está contigo: acéptala y bendícela pero libérate de ella, la psicogenealogía emerge en muchas prácticas y escuelas. Y este libro las presenta a través de siete entrevistas con los siete principales actores de este movimiento: Anne Ancellin Shützenberger, Alejandro Jodorowsky, Bert Hellinger, Didier Dumas, Chantal Riolland, Serge Tisseron y Vicent de Gaulejac.

Fuente: <http://www.innatia.com/libros/libro-mis-antepasados-me-duelen--psicogenealogia-y-constelaciones-famil-iares-a-12405.html>

5- Citas que nos ayudan a reflexionar

"Estoy convencido que no estamos restringidos a la psicoterapia cuando aplicamos los conocimientos relativos a la opresión (Undoing the clench of appression)..., uno puede tratar de deshacer el nudo de la opresión y hacer posible un cambio de orientación en los opresores en el campo de acción social y también en las relaciones entre familiares y amigos. Cuando entendemos ambas dinámicas, la social y la psicológica, podemos entrar a las relaciones en formas potencialmente transformadoras"

"Si estamos en un grupo social que nos resulta opresivo tenemos que ver como nos manejamos con eso.

Es importante tener en cuenta que muchos de nosotros como profesionales tratamos de ayudar al otro sin estar en contacto con nosotros mismos.

La violencia y la opresión son fenómenos sociales, una forma de vincularse. Cuando trabajamos con gente ya sean los violentados o los que violentan , entramos en relación con ellos y el modo en cada uno está involucrado seguro aparece en su forma de relacionarse con nosotros.

Por eso es importante la historia de la persona y como se relaciona con nosotros, si nos acepta o nos rechaza. Para nosotros como personas y como profesionales hay una oportunidad de crecimiento mientras trabajamos con ellos".

P. Lichtenberg

6-Congresos-Jornadas-Seminarios y Talleres

• Talleres de Autoestima en Grupo ConVivir

Coordinadora responsable: Lic. Virginia Grassi

Un sábado al mes de 16 y 30 a 18 hs

Con inscripción previa a: info@convivirgrupo.com.ar

EL TEATRO INTERNO

Una invitación a conocer los fantásticos personajes, emociones y percepciones que viven en el escenario de nuestras mentes.

Ciclo de 3 Talleres

Coordinación: Patricia Vitis* y Norma Osnajanski*

Un viaje hacia adentro, para darle voz y movimiento a los héroes y demonios, santos y villanos, ascetas y libertinos que traen vitalidad al escenario de nuestras vidas, con sus máscaras y sus rituales, sus historias, sus bailes y sus leyendas.

5-6 de Julio

SERES DETRÁS DE LAS MASCARAS

Construcción de Máscaras, Escritura Vivencial y Meditación Activa – Generación de escenas, danza e interacción de los Personajes del Teatro Interno en territorios desconocidos.

6-7 de Septiembre

MANDALAS DE VIDA

Pintar, crear, escribir, meditar y bailar con mandalas - Los Personajes del Teatro Interno se mueven entre el desequilibrio y el centro. Mandalas de a uno, de a dos y de todos.

13-14 de Diciembre

EL ALMA ENCARNADA

Luces y sombras del cuerpo en dientes que desgarran, pulmones que respiran, corazones que entregan lo que reciben... Los Personajes del Teatro Interno encuentran lo sagrado en la vida cotidiana. Rituales del alma encarnada en la Gran Celebración final.

Sábado de 10 a 20 hs. (con una hora para almuerzo)

Domingo, de 10 a 14 hs.

En Belgrano: Cabildo y Mendoza

Arancel: 200 pesos

Inscripción:

patrivitis@yahoo.com.ar Tel: 4642-3150

osnajanski@yahoo.com Tel: 0056 9 78770269

* Patricia Vitis es psicoterapeuta, actriz e investigadora teatral.

* Norma Osnajanski es escritora y facilitadora gestáltica.

**XI Congreso Internacional de Terapia Gestalt en
Madrid, España**

30 de abril al 3 de mayo de 2009

Programa

Jueves 30 Abril-2009

**12:00 Apertura de la Secretaría en el Hotel para el Registro, entrega de
Credenciales**

16:00-17:30 Registro y Credenciales

17:30-18:30 Apertura Oficial del Congreso con las Autoridades

19:00-20:00 Conferencia Inaugural

20:15 Cocktail de Bienvenida en el Hotel

Viernes 1 Mayo-2009

09:00-10:00 Conferencia Plenaria

10:30-12:30 Mesas redondas -Talleres -Mini-conferencias

12:30-13:00 Coffee-breaks

13:00-14:30 Talleres - Mini-conferencias

14:30-16:30 Comida

16:30-17:30 Conferencia Plenaria

17:30-18:00 Coffee-breaks

18:00-20:00 -Mesas redondas - Talleres - Mini-conferencias

Sábado 2 Mayo-2009

09:00-10:00 Conferencia Plenaria

10:30-12:30 Mesas redondas - Talleres - Mini-conferencias

12:30-13:00 Coffee-breaks

13:00-14:30 Talleres - Mini-conferencias

14:30-16:30 Comida

16:30-17:30 Conferencia Plenaria

17:30-18:00 Coffee-breaks

18:00-20:00 Mesas redondas - Talleres - Mini-conferencias

21:00 Cena de Gala

Domingo 3 Mayo-2009

10:00-12:30 Asamblea de la AETG

12:30-13:00 Coffee-breaks

13:00-14:30 Conferencia de Clausura. Cierre del Congreso

Invitados

Dan Bloom

Es psicoterapeuta en práctica privada en la ciudad de New York. Ha estudiado con Laura Perls, Isadore From y Richard Kitzler. Es full member del Instituto Gestalt de New York (NYIGT) y de la Asociación Europea de Terapia Gestalt (EAGT). Ha sido durante dos mandatos presidente del NYIGT y, en 2008 será presidente de la Association for the Advancement of Gestalt Therapy (AAGT), una comunidad internacional. Enseña en todo el mundo y tiene numerosas publicaciones. Dan es editor jefe de la revista **Studies in Gestalt Therapy: Dialogical Bridges.**

Ruella Frank

Psicóloga, tiene un master en educación para el movimiento y un doctorado en psicología somática. Durante más de veinticinco años ha

investigado los movimientos del desarrollo en la primera infancia y su relación con los adultos. Tiene muchos años de experiencia como bailarina profesional, practicante/profesora de yoga, y estudiosa durante mucho tiempo de los conceptos de Centramiento en Cuerpo/Mente para su trabajo como psicoterapeuta gestáltica. Sus diversos estudios incluyen una formación de larga duración con Laura Perls, en la práctica de la Terapia Gestalt, y Richard Kitzler, en la teoría gestáltica, entre otros pioneros de la Terapia Gestalt. Practica la psicoterapia en la ciudad de New York, en donde es directora del Center for Somatic Studies, miembro del equipo de formación de Gestalt Associates for Psychotherapy, y full member del New York Institute for Gestalt Therapy. También es colaboradora permanente en el Instituto Gestalt de Noruega en Oslo, y en el Centro de Terapia y Psicología de Madrid, España. Forma también en Estados Unidos y en otros países a lo largo del mundo. Es autora del libro "La consciencia inmediata del cuerpo" (Colección Los Libros del CTP, Madrid, 2004), traducido al español, italiano y francés.

Richard Kitzler

Es miembro del Instituto de Terapia Gestalt de New York (NYIGT) desde 1952 y es un miembro fellow del Instituto. Conoció a Perls tanto como paciente como estudiante en 1949. También ha trabajado codo con codo con Laura Perls y Paul Goodman. Es autor de numerosos artículos y conferencias. Enseña, supervisa y ejerce la psicoterapia en práctica privada en la ciudad de New York. Su interés se centra en la reformulación de la actual teoría de la Terapia Gestalt y está trabajando en

la reconstrucción de la teoría de la Terapia Gestalt

Myriam Muñoz Polit

Directora General, fundadora y maestra del Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt, A. C., (México, 1985). Miembro fundador de la Asociación de Desarrollo Humano, A.C. (ADEHUM) (2003). Fundadora y directora de la revista "Figura/fondo", publicación semestral del Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt, A. C. (1997). Presidenta del IX Congreso Internacional de Psicoterapia Gestalt. Maestría en Orientación y Desarrollo Humano y estudios de Doctorado en Desarrollo Humano, en la Universidad Iberoamericana de México. Trabaja formalmente en el campo de la Psicoterapia Humanista y el Desarrollo Humano desde 1974. Actualmente imparte talleres, cursos y conferencias en España, Francia, Italia, Brasil, Estados Unidos y México, sobre los temas de Sueños, símbolos y metáforas, la Pareja en la Terapia Gestalt, Los sentimientos en la psicoterapia, Trabajo con salud y enfermedad.

Albert Rams Ferrús

Soy psicólogo, trabajo como psicoterapeuta y formador de terapeutas desde hace ahora veintiocho años. Me tocó ser el primer español que impartiera formación gestáltica en Barcelona y uno de los primeros en España. Tener el privilegio de, con veintipocos años, ser Profesor Invitado en Escuelas de Gestalt como la de Paris, Bruselas, Ginebra, Milán o Madrid me permitió muy pronto ampliar muchas perspectivas. Me honran con ser Miembro de Honor de la Asociación Española de Terapia Gestalt. Tengo 49 años, dos hijos y he intentado contar lo que sé de mi

oficio y de otras cosas en dos libros, hasta hoy: "Clínica Gestáltica: Metáforas de Viaje" (2001) y "Veinticinco años de Gestalt: Memorias de un gestaltista precoz" (2004), ambos en Ediciones La Llave. Sigo: Aunque me enseñaron (y parece que voy por fin aprendiendo) a parar y dejarme caer de vez en cuando, la fortuna de tener buenos amigos y una gran mujer a mi lado le ha venido dando un color particular a todo ello, desde luego.

Gracias a Dios....

Jean-Marie Robine

Terapeuta Gestalt, psicólogo clínico, fundador del Institut Français de Gestalt-thérapie que ha dirigido desde 1980 hasta 2007. Formado en Terapia Gestalt, entre otros, por Isadore From, miembro del grupo fundador de la Terapia Gestalt. Ha desarrollado y enseñado la teoría del self de PHG y su empleo clínico a lo largo del mundo, especialmente en los países latinos y en la ex-URSS. Autor de varios libros de Terapia Gestalt, traducidos a diferentes lenguas (como español, italiano y portugués).

Margherita Spagnuolo Lobb

Ha sido presidenta de la Federación Italiana de Asociaciones de Psicoterapia (FIAP), de la Asociación Europea de Terapia Gestalt (EAGT) y de la Sociedad Italiana de Psicoterapia Gestalt (SIPG). Es co-directora de Gestalt H.C.C., Escuela de Especialización en Psicoterapia reconocida por el MIUR, en 1979, en las sedes de Venecia, Roma, Palermo, Siracusa. Didacta internacional. Miembro del New York Institute for Gestalt Therapy (NYIGT). Dirige la revista italiana Quaderni di Gestalt (desde 1985) y, con Dan Bloom y Frank-M. Staemmler, la revista internacional en inglés

Studies in Gestalt Therapy. Dialogical Bridges. Autora de muchos artículos y capítulos de libros publicados en diversos idiomas.

Grupo 7 Viajes:

Somos una empresa con sólida y amplia trayectoria en el mercado español, en constante crecimiento. Actualmente, contamos con 50 corresponsales nacionales y una red de 17 agencias en todo el país que nos permiten ofrecer y garantizar servicios de excelencia en nuestras propuestas de viajes de incentivo, vacacional, corporativos y de eventos y congresos. Para esta oportunidad, hemos desarrollado una oferta pensada exclusivamente para los profesionales de Gestalt, estudiantes y acompañantes, interesados en asistir a este encuentro internacional de actualización y formación. Los servicios que le podemos ofrecer incluyen:

1) Billetes aéreos emitidos en forma electrónica, desde su país de origen a

Madrid.

>2) Todos los traslados internos desde su llegada al aeropuerto de Barajas.

>3) Excursiones en España, días previos al congreso y posteriores, para que

>disfrute de su tiempo libre y aproveche a conocer una ciudad encantadora.

- >4) Excursiones en el resto de Europa, planificadas a elección.
- >5) Seguro de cancelación con asistencia al viajero de la compañía Mapfre.
- >6) Alojamiento en Madrid en hoteles de 3 a 5 estrellas, según elección del pasajero.
- >7) Estamos gestionando una cuota de inscripción a un precio menor para participantes de Latinoamérica.

Alexia Giménez

GRUPO 7 VIAJES

c/ Barquillo 11 2º piso, of. Izquierda.

28004 Madrid

Tfno.: 91.702.22.25

Fax: 91.702.22.26

www.grupo7viajes.com

7- Actividades Grupo ConVivir

- **Orientación Vocacional Laboral**

Coordinan Lic. Lili Calvo y Lic. Guillermo Ossani

- **Asistencia Psicoterapéutica de Niños y Jóvenes**
- **Coordina: Lic. Anabella Ossani y Lic. Guillermo Ossani**

- Asistencia Psicoterapéutica y Socioterapéutica

Integral

- **Coordinan: Lic. Anabella Ossani , Lic. Virginia Grassi**

- **Y Lic. Lili Calvo**

- Clases individuales de Genosociograma, recurso

valioso en el abordaje transgeneracional

- **Lic. Lili Calvo**

Informes: 4583-2221 y 4981-1213

8- Una película para ver

Después de La Boda

Susanne Bier

La magia del primer plano...

Cuando se estrenó "Mar Adentro", muchos criticaron a Amenábar y Mateo Gil por un guión que manipulaba tanto al espectador, a la hora de crear drama en la ficción. Y es cierto. Lo manipulaba hasta la extenuación (Cosa que no creo que sea negativa. Es más, yo lo considero esencial).

Los mismos que la criticaron podrán ver saciadas sus expectativas con este maravilloso y muy recomendable filme danés que como "Celebración (Festen) de Thomas Vinterberg nos habla de bodas, secretos familiares e intrigas entre amantes.

Y es que no solo no nos sentimos manipulados, sino que participamos de la trama y descubrimos la información a la vez que sus personajes.

Susan Bier logra emocionarnos , he de decirlo. Consiguió hacerme llorar en la butaca) con unas interpretaciones sobresalientes apoyadas en unos diálogos al servicio de una historia cruda como la vida misma.

Se me había olvidado ya la magia que un primer plano puede proporcionar a la gran lona blanca sobre la que las imágenes son

proyectadas.

Susan Bier proyecta en primeros planos muchas miradas. Ojos abriendo y cerrándose. Manos agarradas con fuerza. Lágrimas queriendo salir tímidamente... No recordaba tantos sentimientos mejor narrados.

Por cierto. Que yo recuerde... Con "El camino a casa" de Yimou o "Volver" de Pedro Almodóvar en últimas ocasiones... Me encanta cuando sin yo quererlo, una lágrima se desliza por mi ojo y recorre mi cara al ver una sucesión de fotogramas en una pantalla.

Cuando un cineasta con el fruto de su trabajo en puesta en escena y dirección de actores logra tal acontecimiento personal en el interior de uno mismo, hace que el mundo siga girando.

Haneke y Farrelly

Fuente <http://www.filmaffinity.com/es/reviews/2/709681.html>

9-Una Carta para compartir

Carta de Julio Cortázar a Edith Aron

Un fragmento de la carta que Julio Cortázar le escribe a la que se transformaría en la "Maga" de su libro *Rayuela*.

"Querida Edith: No sé si se acuerda todavía del largo, flaco, feo y aburrido compañero que usted aceptó para pasear muchas veces por París, para ir a escuchar Bach a la Sala del Conservatorio, para ver un eclipse de luna en el parvis de Notre Dame, para botar al Sena un barquito de papel, para prestarle un pulóver verde (que todavía guarda su perfume, aunque los sentidos no lo perciban). Yo soy otra vez ése, el hombre que le dijo, al despedirse de usted delante del Flore, que volvería a París en dos años. Voy a volver antes, estaré allí en noviembre. (...)

Pienso en el gusto de volverla a encontrar, y al mismo tiempo tengo un poco de miedo de que usted esté ya muy cambiada, (...) de que no le divierta la posibilidad de verme. (...) Por eso le pido desde ahora y



se lo pido por escrito porque me es más fácil (...) que si usted está ya en un orden satisfactorio de cosas, si no necesita este pedazo de pasado que soy yo, me lo diga sin rodeos. (...) Sería mucho peor disimular un aburrimiento. (...) Me gustaría que siga siendo brusca, complicada, irónica, entusiasta, y que un día yo pueda prestarle otro pulóver."

Fuente <http://ar.geocities.com/amorencarta/108.html>

10- Una poesía para inspirarse

Una palabra que empieza con A

Esos que de noche ven demasiado con el oído: los asustados

Esos que por órdenes, por fracasos, por hastío, agachan

----la cabeza cada vez más, y uno se pregunta ¿querrán

----morderse el corazón?

Esos que pueden vivir sin mí del mismo modo que yo

----(a veces) no puedo vivir sin sus muertes

Esos que se acuestan con una servilleta al cuello para soñar

----con la Primera Cena: los desmigajados, los convidados a nunca

Esos que mudan los paquetes de la sangre a un carro y se

----golpean los huesos con las coces de un caballo, para que arren

Esos que llevan los roperos al mar y regresan desnudos: los

----ilusos vírgenes

Esos que no pueden dormir porque al despertar oyen relojes

----atrasados: tic-crac tic-crac

Esos que miran caer los contoneos de una hoja de otoño

----y piensan en la devoradora tristeza antes que en los

----bosques del amor

Esos que leyeron el poema de Eluard, juzgaron que faltaba

----oscuridad de aljibe o chillido de desesperación allí, y

----se ponen a nombrar la libertad con un dedo de fuego

----sobre una mole de hielo

Esos que han gastado su último manjar de tabaco y elaboran

----sus propios humos con polvo de diente rechinado

Esos que a pedacitos se cortan las arrugas con tijeras

----porque han visto su respiración perder velocidad

----en los azotes del espejo

Esos que cierran las ventanas temerosos de morir ahogados

----por el polvo que levantan las banderas cuando soplan

----en las calles, y después, arrepentidos, se muerden

----las lágrimas

Esos que dan sus puños solo frente a un momólogo, pero

-----secretamente cuentan los abrazos que guardan
Esos que no sobornan a la poesía para que cante como un
-----fantasma de oro, sino que la sumergen en lava para que
-----explote y aturda con sus silencios al reino de los
-----sordos; los mismos que la llevan a que espante a las
-----fieras congregadas en las fiestas dominicales y asalte
-----los candados que guardan a la inhallable mujer de Dios
Esos que se echan a vivir, sin equipaje, en andenes
-----desolados, para saber si después del último tren, bajo
-----la noche lustrada por las viejas y empecinadas estrellas,
-----volverá a pasar la lluvia con sus latidos de añorado
-----corazón: los melancólicos, los del hollín en un ojo,
-----los boquiabiertos que tejen la paciencia con sus barbas
Esos que bañan sus lenguas en jugos de pólvora y las
-----caricias en océanos de lija, y luego salen a cortejar
-----a la muerte, a demorarla
En fin, los trapevistas que hacen reír a los pájaros,
-----los suicidas que mueren centenarios en la cama
Para ellos los tesoros
-----desenterrados por los locos que cavan en el aire,
-----mi almohada de cuero de mortero que hace de pesadillas
-----polvo, y en especial una palabra que empieza con A.

Eugenio Mandrini

11- Distinciones

California Social Work *Sobre el Salón de la Distinción*

California Trabajo Social Salón de la Distinción, proporciona reconocimiento tangible a las contribuciones de los trabajadores sociales a la sociedad norteamericana, es un instrumento para la interpretación de las cuestiones de bienestar social y para el adelanto de la profesión de trabajo social.

El reconocimiento del origen, papel, y la contribución de la profesión de los trabajadores sociales seleccionados demostrarán los cambios en la sociedad, así como el proceso, la organización y la estructura de instituciones sociales. La cronológico períodos históricos de 1840 hasta la fecha, junto con instituciones sociales, tales como: familia, educación, salud, vivienda, trabajo, religión, recreación, el gobierno, la justicia y el sistema económico-son las construcciones para describir el papel de las contribuciones al trabajo social.

MISIÓN

La misión del Salón de la distinción es reconocer personas, que en la actualidad y para la posteridad, han realizado contribuciones sobresalientes a la promoción de la profesión de trabajo social y / o la práctica del trabajo social en California. El primer elemento en la selección es el de impacto sustantivo en instituciones sociales y la profesión de trabajo social en California.

"Las vidas de todos los grandes hombres nos recuerdan que podemos hacer nuestras vidas sublimes; Y al partir, dejar detrás de nosotros huellas en las arenas del tiempo ".

Henry Wadworth Longfellow

Una fuerza para el cambio social positivo



"Inmortalidad no es un regalo, la inmortalidad es un logro". -- Edgar Lee Masters

En toda sociedad, hay personas que ayudan a aliviar el dolor y el sufrimiento mediante la redefinición de los problemas sociales con el fin de gestionar esos problemas, inventar soluciones, y aplicar los cambios.

A veces, el primer paso en el cambio de la política social es una persona del reconocimiento de una situación que es injusta para una parte de la

población. En la mayoría de los casos, surge que en cada una ferviente creencia de que algo puede y debe hacerse. Muy a menudo, esa persona es un trabajador social o un pionero de bienestar social y la justicia.

Los trabajadores sociales repercuten en todos los ámbitos de la sociedad, incluido el sistema judicial, los niños de servicios, iniciativas legislativas, las instituciones religiosas, el sector empresarial privado, la salud mental, derechos de inmigración, trabajo social educacional y los servicios gubernamentales.

El Salón de la distinción

La California Trabajo Social Salón de la Distinción fue creada en honor a las personas involucradas en el logro de la mejora de la sociedad. También queremos asegurar que las contribuciones del trabajo social líderes, los innovadores y pioneros que ser reconocido y preservado para el futuro.

Nuestro evento inaugural: El 14 de noviembre de 2002, los primeros doce California pioneros en trabajo social y de servicio público fueron inducida en un **almuerzo inaugural** celebrado en el Los Angeles County Museum of Natural History.

Estos individuos únicos representan la amplitud y profundidad de los 19 y principios de siglo 20 se refiere a bienestar social en este estado. No sólo se distinguieron por la identificación de una visión de cómo las cosas podrían ser mejor en su comunidad, que siguió con su visión coherente y una acción concertada para el cambio - y se inspira a otros a seguir.

Honramos su significativo y duradero impacto, y le invitamos a leer cada una de sus muy personales y de historias en la **página de biografías**.

Criterios de Nominación

Ponemos énfasis en los dirigentes que como profesionales, administradores, abogados, educadores u otros de gran impacto para los contribuyentes de bienestar social y del trabajo social.

Si usted conoce de un individuo que a su juicio, debería ser considerados para su inclusión en este distinguido grupo, le invitamos a que consideren la posibilidad de una **nominación**.

El Salón de la Distinción fue creada por el California Archivos de Bienestar Social, sin ánimo de lucro que desde hace muchos años ha servido para reconocer trabajadores sociales líderes y pioneros en todo el Estado y preservar sus historias personales y las contribuciones para las generaciones presentes y futuras.

También sugerimos una visita a la **California de Bienestar Social Archivos sitio**, una colección de documentos de importancia histórica y la información que representan el desarrollo del bienestar social en el sur de California.

En el Año 2003 fue distinguida Virginia Satir (1916-1988)

Dedicada terapeuta familiar y de compasión humanista



Virginia Satir hizo una contribución significativa a la práctica directa del trabajo social con sus talleres, escritura, la consulta, y las manifestaciones de la práctica. Ella es más conocida por su trabajo con terapia familiar y se ha denominado la "Madre de familia sistema de terapia." El enfoque de sistemas en la que fue pionera en la actualidad forma parte de todo el trabajo social en la práctica curricular.

Virginia nació en Wisconsin, donde fue a la escuela secundaria, y en 1936 recibió su licenciatura en Educación en el Estado Milwaukee Teacher's College (ahora la Universidad de Wisconsin). Después de recibir su Maestría en Trabajo Social de Administración de Servicios Sociales en la Universidad de Chicago en 1948, trabajó en el Dallas Niño y Centro de Orientación al Estado de Illinois Instituto Psiquiátrico. Se unió con Don Jackson, Jules Ruskin y Gregory Bateson para establecer el ampliamente reconocido Mental Research Institute de Palo Alto en California en 1959. En 1977 fundó Avanta, organización sin fines de lucro dedicada a la formación y apoyar a las personas "a ser más plenamente humanos"

Satir escribió o co-escribió doce libros. Su primer libro, publicado en 1964, fue Conjoint Family Therapy. Sigue siendo un clásico en el campo, se ha traducido a muchos idiomas, y constituye la base para el trabajo social con familias en todo el mundo. Otros que son bien conocidos y son Peoplemaking The New Peoplemaking

. Sus libros han sido traducidos a varios idiomas y proporcionar una base para las nuevas prácticas de trabajo social en muchos países. Según el Instituto de conexiones internacionales, Satir métodos se han enseñado en las conferencias anuales de capacitación para trabajadores sociales en Rusia, Lituania, la República Checa, Eslovaquia y Letonia.

Satir enseña un enfoque y la filosofía de la práctica del trabajo social que va mucho más allá de la técnica o enfoques estructurales. Satir es conocida por su visión de la comunicación humana y ha trabajado para ayudar a otros a realizar su pleno potencial humano. Su enfoque ha ejercido influencia sobre una generación entera de aprendizaje y proporcionó una base para el modelo de puntos fuertes que se encuentran en la práctica actual.

En las palabras de Virginia "Los seres humanos son una maravilla, también un tesoro, y, de hecho, un milagro." Su enfoque, el Proceso de Validación Humanos modelo se basa en la premisa de que todo lo que se manifiestan en cualquier momento representa lo que hemos aprendido, conscientemente, implícitamente..

Ella cree que el comportamiento refleja lo que hemos aprendido. "El aprendizaje es la base de comportamiento. Para cambiar el comportamiento, es necesario disponer de nuevos aprendizajes. Para lograr un nuevo aprendizaje, necesitamos una motivación, un propósito, un contexto enriquecedor y una confianza en algo desde el exterior para ayudarnos."

© 2005-2006 Universidad de Southern California, California Trabajo Social Salón

Fuente: www.socialworkhallofdistinction.org