

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° 24 Diciembre del 2007

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

- Trabajo Social y Terapia Familiar por María Concepción Arroyo Rueda
 - La Pedagogía Sistémica por Carles Parellada Enrich
 -
- Artículo sobre el Seminario de AMSI en Fundación Osde por Anabella Ossani
 -
 - Orientación Vocacional por Lili Calvo y Guillermo Ossani
 -
 - Las mentiras en los niños por Mariela De Filpo Beascoechea
 -

3- Aportes de Colegas Adriana Ciliberti desde París, nos escribe sobre el Congreso Internacional de Gestalt

4-El Libro Sugerido

Diccionario Especializado en Familia y Género

por Ángela María Quintero Velásquez

5-Citas que nos Ayudan a reflexionar

Los Masai

6- Congresos, Jornadas, Seminarios, Talleres

III Congreso Argentino de Salud Mental
<http://www.aasm.org.ar>

7-Actividades

Grupo ConVivir

8-Una película para ver
El Abuelo

9- Una carta para compartir
Carlos María Rilke

10- Una poesía para inspirarse

Por el Dr Luis Prieto

1-Editorial

Queridos colegas y amigos de la Revista:

Es una alegría para nosotros volver a contactarnos con todos ustedes, ya en los finales del año 2007.

Agradecemos a todos los colaboradores por sus producciones, en sus artículos nos aportan su sapiencia. Son todos ellos reconocidos profesionales cada uno en su área.

Cada nota, artículo, producción literaria es para nuestros suscriptos un soporte nutricional a su tarea profesional y a nivel personal, así nos lo hacen saber en la respuesta que nos realizan en cada uno de los envíos.

En éste número 24 compartimos con ustedes una nueva página web, la de Carles Parellada del Instituto Gestalt de Barcelona: www.xtec.cat/~cparella, es un placer para nosotros difundirla.

Los saludamos con aprecio y nos despedimos deseándoles muy felices fiestas, hasta nuestro próximo número.

Consejo Editorial

2- Artículos

TRABAJO SOCIAL Y TERAPIA FAMILIAR: un binomio en la intervención profesional

Por María Concepción Arroyo Rueda *

RESUMEN:

El presente ensayo tiene como objetivo primordial dejar constancia escrita de la vinculación entre la terapia familiar y el trabajo social; pero además fundamentar que desde el origen mismo del trabajo social existen antecedentes que hacen referencia al hacer profesional del trabajador social con la familia.

En un segundo momento se hacen algunas propuestas para vincular la maestría en terapia familiar y la licenciatura en trabajo social que ofrece la facultad de trabajo social, de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

En este sentido, es un hecho la fuerte influencia que la terapia familiar ha tenido en el trabajo social, por lo que resulta una necesidad primordial integrar en la formación de los trabajadores sociales elementos teórico-metodológicos más sólidos, que permitan un abordaje con calidad y calidez a las familias que requieren de su intervención profesional.

Palabras clave: terapia familiar y trabajo social.

**Trabajadora Social adscrita al Instituto de Salud Mental de Durango. Docente de medio tiempo de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Terapeuta Familiar.*

PRESENTACIÓN

La idea de escribir este ensayo, surgió como respuesta a una gran preocupación sentida, cuando en más de una ocasión he escuchado que la terapia familiar nada o poco tiene que ver con el trabajo social. De tal manera que, el objetivo primordial del trabajo es fundamentar y dejar constancia escrita de la estrecha relación entre ambas disciplinas, pues desde el origen mismo del trabajo social existen antecedentes que hacen referencia al hacer profesional del trabajador social con la familia. En un segundo momento se hacen algunos planteamientos que permitan establecer la vinculación entre la licenciatura en trabajo social y la maestría en terapia familiar que ofrece la facultad de trabajo social de la Universidad Juárez del Estado de Durango, y se promuevan en base a ello, mejores oportunidades de formación, capacitación y actualización tanto para alumnos como para docentes en el área de intervención con la familia.

1. TRABAJO SOCIAL Y FAMILIA: algo de historia...

El trabajo social se ha pre-ocupado y ocupado por el funcionamiento de las familias interviniendo en el mejoramiento de su dinámica para que a su vez, los grupos familiares contribuyan en el desarrollo de la comunidad en la cual se encuentra inserta y en general, en el contexto más amplio de la sociedad en su conjunto. De esta manera, una vez que la asistencia social se institucionaliza, (tanto en Estados Unidos como en Inglaterra principalmente, España enseguida) las tareas del trabajador social con la familia se hacen más sistemáticas. En 1857, tanto en EE.UU. como en Inglaterra, a las acciones realizadas por trabajadores sociales con familias problemáticas se les denominó "trabajo social familiar" o "bienestar de la familia". Así, al mismo tiempo que surgen formas más sistematizadas del trabajo con las familias, en 1899, el presidente de la COS (Organización Social de la Caridad) en E.U. postula que la intervención de los trabajadores sociales, más que trabajar con individuos, debe buscar además de intervenir con éstos, integrar a sus familias. En este mismo año la Family Service Association of American crea la primera escuela profesional de trabajo social.

Posterior a este suceso, inician las primeras aportaciones metodológicas de la profesión al trabajo social individualizado y al diagnóstico social. A partir de la obra de M. Richmond (cuyos libros todo trabajador social debe conocer); se enfatiza que los problemas de las personas están vinculados a su contexto

inmediato que es la familia; de igual manera al establecer la relación causa-efecto de los problemas, deberá considerarse la circularidad de la relación entre los integrantes de la familia. En ese sentido, Pérez de Ayala agrega que: en 1908 en Baltimore (E.U.), se publica el primer caso de intervención directa con familia, elaborado en forma de expediente familiar; esto constituye sin duda la primera "ficha tipo", siendo conocida con el nombre de "historia de una familia real", trabajo desarrollado por Richmond. Es indudable la consolidación del trabajo social con la familia como un área de intervención ya que poco a poco va adquiriendo matices de intervención específica, por un lado, en virtud de los avances del conocimiento y por el otro, en base a la consolidación de programas institucionales en los que empezaba a perfilar la participación de los trabajadores sociales en equipos interdisciplinarios.

De esta manera el trabajo social, sobre todo en EE.UU. e Inglaterra, continúa con este tipo de intervenciones, resaltando la importancia del trabajo social de familia con "niños problema". Mientras esto ocurría en Norte América y parte de Europa, en América del Sur se crea la primera escuela de trabajo social en Santiago de Chile en 1925. Después de 1940 sólo había 14 escuelas en el continente, entre ellas la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En el contexto español, la influencia del trabajo con la familia llegó en 1939, particularmente en Madrid, creándose la segunda escuela profesional de trabajo social, que se llamaría Escuela de Formación Familiar y Social, y que marcó durante años esta corriente en la preparación de su alumnos. En la década de los 40's y 50's, con el auge del psicoanálisis y su influencia en el trabajo social sobre todo en la obra de Richmond, cobra mayor relevancia el trabajo social individualizado, quedando un poco rezagado el trabajo con la familia.

A pesar de ello, en Inglaterra en 1951 el matrimonio Balint (él psiquiatra, ella trabajadora social) crean la Tavistock Clinick, centro muy importante de Relaciones Humanas y Familia y que durante décadas ha formado a un buen grupo de profesionales en la intervención con familias. Por estas mismas fechas, aparece en EE.UU. el movimiento de trabajo con familias de Palo Alto, que dirige N. Ackerman, (psiquiatra, psicoanalista y terapeuta familiar) a cuyo grupo se incorpora Virginia Satir (trabajadora social y terapeuta familiar), esta última marcó una gran influencia entre el gremio de terapeutas familiares, llegando a ser directora del Proyecto de Entrenamiento Familiar del Instituto Mental de Investigación de Palo Alto, impartiendo clases de técnicas familiares a psiquiatras, psicólogos y trabajadores sociales. En 1954, Spiegel y Kluchon harán la primera clasificación de familias para el uso y diagnóstico del trabajo social familiar. En 1956, Gimbert se planteará el trabajo con las parejas de una forma más sistematizada. También en EE. UU, surge otra figura representativa del trabajo social con familias y del trabajo social de casos con orientación psicosocial: G. Hamilton, ella reclama la necesidad de intervenir con la familia como unidad primaria dentro de la que se forman los conceptos de nuestra cultura; además defiende que no se puede entender a la persona sin entender a la familia. Reafirma que promover la unidad familiar es prioritario para la intervención con familias y tiene experiencia de terapia con grupos familiares.

En este mismo país (EE.UU), a partir de la atención de problemas psiquiátricos con niños y adultos, se tomó en cuenta la necesidad de explorar el entorno familiar de los pacientes pues muchas veces su mejoría sufría un retroceso en cuanto éstos regresaban al hogar. Para enfrentar dicha problemática se entrenó a trabajadores sociales para que realizaran visitas a los hogares y tuvieran un mayor contacto con las familias, aspecto que reportó grandes frutos en cuanto que se logró comprender los factores familiares que incidían en el padecimiento de los pacientes y se pudo intervenir en ellos de forma más integral. Lo anterior dio pie a que se iniciara una formación especializada en trabajo social psiquiátrico, la cual tuvo su mayor peso en el trabajo con las familias de quienes sufrían alteraciones en su salud mental. A partir de este momento y con la incorporación de los

profesionales del trabajo social en los equipos interdisciplinarios de salud mental, hay un auge de la corriente de trabajo con familias, no sólo en EE.UU. como hemos visto, sino que este movimiento surge también en Europa. Así nos encontramos que Eileen Youngsband reafirma la intervención profesional con familias y en 1965 publica su libro "Social Work with Family". Por estas fechas surgen también en Inglaterra dos asociaciones importantes para el trabajo con familias: la Family Welfare y la Family Service Unit, ambas de carácter privado y que han logrado una gran especialización con sus profesionales, como consultores y consejeros de familias problemáticas, y de intervención con familias de niños en dificultades. En este mismo país, en 1970, Sue Walrond-Skinner, trabajadora social, jefe del servicio de terapia familiar del Instituto de la Familia de la Universidad de Cardiff, Inglaterra, da un gran impulso al aprendizaje de estas técnicas y comienza a enseñar trabajo con familias con la aplicación de las técnicas sistémicas.

Por otro lado, en nuestro país, con la implementación del curso de Trabajo Social Psiquiátrico a partir de 1977 que ofrece (hasta la fecha) el Instituto Nacional de Psiquiatría "Dr. Ramón de la Fuente" en vinculación con Departamento de Psicología Médica, Psiquiatría y Salud Mental de la Facultad de Medicina de la UNAM, cobra mayor relevancia la intervención del trabajo social con familia. Cabe agregar que muchos de los contenidos de las asignaturas que ofrece el curso versan sobre familia, pues el programa incluye práctica de caso, en donde se realizan entrevistas con la familia del paciente, además de una intervención familiar en un contexto comunitario. Es importante señalar que en un inicio la planta docente de este curso, estuvo conformada por destacados terapeutas familiares de nuestro país como los son el Dr. Rayrundo Macías y Dr. Leopoldo Chagoya. La influencia de esta formación se hizo presente en la currícula del plan de estudios de la carrera de trabajo social en Durango, puesto que se incorporaron contenidos que fortalecieron la metodología de trabajo social de casos orientándolo a la intervención de los estudiantes con el paciente identificado y su familia, por ejemplo, implementando el manejo del estudio psicosocial (que indaga la historia, la composición y la dinámica de la familia, entre otros aspectos), el uso del genograma como un recurso para establecer el diagnóstico social, el conocimiento del ciclo vital de la familia y los elementos de la dinámica familiar.

Con estos antecedentes seguramente no queda mayor duda respecto a que, el trabajo social desde su origen está fuertemente vinculado al trabajo con la familia, y en base a ello, este profesional puede desempeñarse en las siguientes áreas de intervención:

- Familia y comunidad.
- Familia y Salud Mental.
- El enfermo crónico y la familia.
- El menor, el adolescente y la familia. La familia y la tercera edad.
- La familia y la intervención en la justicia. Violencia y agresión en la familia

2. TRABAJO SOCIAL Y TERAPIA FAMILIAR

El trabajo social y la terapia familiar tienen mucho en común, o por lo menos un mismo interés; para el trabajo social, la familia se ha constituido a lo largo de su historia en su objeto de intervención, en el caso de la terapia familiar, ésta no sólo es objeto de intervención sino también de estudio e investigación. No obstante, no debe entenderse que el trabajo social y la terapia familiar son una misma cosa, tampoco son una dualidad; más bien son un binomio en cuya intersección comparten un mismo objeto de conocimiento: la familia. De ahí que el binomio trabajo social y terapia familiar como metáfora permite expresar con claridad su estrecha vinculación, sobre todo, si se considera que la teoría sistémica, que da

fundamento a la terapia familiar sistémica, también es una clave y una guía de fácil acceso para la intervención en trabajo social. Dicha orientación considera que no hay necesidad de explicar los problemas sea cual fuere su naturaleza en términos unidimensionales, sino que la práctica del servicio social enfoca las interacciones entre las personas y los sistemas en su ambiente social; esto da como resultado que no se considere "el problema en sí", sino por lo que significa en el seno de la familia, en el contexto social, etc.

En ese sentido, la introducción de la teoría sistémica para el trabajo con familias se empezó a desarrollar y a aplicar en el trabajo social alrededor de los años 70's, en Inglaterra, Italia, Estados Unidos y España, integrándose el trabajador social a equipos interdisciplinarios que atendían problemas de salud mental. Es a partir de 1965, que se empieza a impartir la asignatura de trabajo social con familia como disciplina fundamental en el curso de especialización para trabajadores sociales de la Universidad de Sevilla, en donde un grupo de profesionales que realizaron esta especialidad, en unión con psiquiatras y psicólogos, fundaron el Grupo Andaluz de Terapia Familiar, con el propósito de profundizar en esta área de intervención. Posteriormente se dio paso al Master de Terapia Familiar y de Sistemas de la Universidad de Sevilla, cuyos egresados a su vez, en su preocupación creciente por el desarrollo de esta parcela del saber y actuar científico con familias crearon la Asociación de Terapia Familiar y de Sistemas.

A partir de lo anterior, no es difícil identificar la importancia que toma el trabajo social con familias en América del Sur, EE.UU., y en Europa. Así, en 1974, J.K. Whitaker, enumera 21 formas diferentes de tratamiento, la mayoría de los cuales, resultan aplicables a los problemas de familia. Lo anterior significa que hoy en día la terapia familiar desde la perspectiva sistémica, ha influido fuertemente en el trabajo social, y ello se puede constatar si se analizan las similitudes que comparten ambas disciplinas:

- Comparten bases comunes en los niveles conceptuales y prácticos.
- Ambas ven a los individuos en su contexto.
- Se interesan por la relación entre la conducta y el entorno, entre la parte y el todo, inmersas en una visión de sistemas.
- Utilizan para la resolución de problemas, participaciones activas de la gente, rechazando posturas pasivas.
- Utilizan técnicas educativas, tratando que los usuarios "aprendan a aprender".

De esta manera, y con los antecedentes ya revisados, también en nuestro país la intervención con familias ha tenido una gran relevancia, y ello se puede distinguir en la fuerza que ha tenido la capacitación y actualización cuyo tema central es la familia. Así, encontramos que en el estado de Colima, a través de la Facultad de Trabajo Social, la Universidad creó la especialidad en Orientación Familiar. Igualmente, se ofrecen diversos diplomados con una duración mínima de 160 horas a lo largo y ancho del país. Por otro lado, en algunas escuelas de trabajo social como ejemplo: en la ciudad de México, Guadalajara y Nuevo León, se incluyen asignaturas que contemplan el estudio de la familia. De ahí que en nuestra entidad, al igual que en España, la creación de la maestría en terapia familiar fue impulsada desde la entonces escuela de trabajo social, teniendo una orientación no sólo sistémica sino también psicoanalítica. A ella pueden acceder profesionales de las ciencias sociales y del comportamiento. Sus pilares fundamentales en la formación lo constituyen la teoría y la práctica clínica, los talleres vivenciales, el análisis didáctico y la supervisión. En el plan de estudios encontramos como líneas fundamentales de investigación: terapia familiar y escuela, terapia familiar e instituciones y terapia familiar y grupo familiar. En dichas líneas de investigación participan tanto docentes y estudiantes de la maestría en terapia familiar, como de la licenciatura en trabajo social, de una manera complementaria, desde su propia especificidad e incursionando en las

diferentes áreas de intervención. En el siguiente apartado se plantean algunas reflexiones y conclusiones a manera de cierre, tratando de enfatizar en las posibilidades de vinculación que el trabajo con familias ofrece a los profesionales del trabajo social y de la terapia familiar, lo cual de manera integral se constituyó en el eje central que orientó el presente trabajo.

3. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES:

a) Conclusiones:

- La intervención de trabajo social vinculado a la familia data de fines del siglo IX y cobra auge en la época en que surge el Trabajo Social de Casos, dado que no era posible atender problemáticas individuales sin tomar en cuenta el contexto familiar.
- Las principales problemáticas en las cuales ha intervenido el trabajo social con familias ha dado pauta a la generación de sub-áreas como: familia y comunidad, familia y salud, el menor, el adolescente y la familia; la familia y la tercera edad.
- Derivado de la misma historia del trabajo social, tanto éste como la terapia familiar comparten un mismo objeto de conocimiento: la familia.
- Hoy en día trabajo social se encuentra fuertemente influenciado por la terapia familiar sistémica.
- La necesidad de integrar a la formación de los trabajadores sociales elementos teórico-metodológicos del trabajo con familias hace que en diversos países se de una orientación fundamental en este rubro a los planes de estudio.
- El vacío de conocimientos en esta área, limita a los trabajadores sociales en formación para poder abordar de manera eficiente los diversos retos que implica el trabajar con individuos integrados a una familia.

b) Reflexiones finales:

- Como docente y supervisora de diferentes modalidades de la práctica del trabajo social en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango, he palpado con cierta frecuencia, que hay en nuestros alumnos un vacío de conocimientos teórico-metodológicos para la atención de problemáticas familiares, ya sea a nivel de información y orientación, o bien de intervención y tratamiento.
- Lo anterior da como resultado que se busque la participación de otros profesionistas (médicos, psicólogos o terapeutas principalmente) como una forma de apoyo a la realización de las actividades de su práctica escolar cuando, de contar con una preparación más sólida, ellos podrían desempeñar esas tareas que se les derivan a otros profesionistas. Quiero enfatizar con esto la necesidad de implementar en el plan curricular, asignaturas obligatorias que incluyan el estudio de la familia, a fin de que los alumnos tengan una mayor comprensión y sensibilidad al enfrentar los diversos problemas familiares que se encuentran implícitos en cualquier área de intervención (llámese trabajo social de casos, de grupos, o de comunidad). Pues sólo existen a nivel de materias optativas o extracurriculares dos asignaturas que se relacionan de alguna manera a este propósito ("introducción a la terapia familiar" y "asistencia al niño maltratado"), pero que, de hecho, son insuficiente para enfrentar las necesidades de la práctica profesional.

- El Centro Universitario de Salud Mental de la misma facultad puede constituirse en un espacio compartido en la práctica clínica, en el caso de los alumnos de la maestría y en la práctica escolar de los estudiantes de la licenciatura en trabajo social, en donde se pueden compartir e integrar saberes y conocimientos.
- Valorar la necesidad de que en la formación de los trabajadores sociales se haga obligatorio el requisito de tener un proceso de análisis (terapia) personal o didáctico, dadas las características y exigencias de la carrera, y de esa forma, se haga un mejor abordaje de las problemáticas familiares que se atienden dentro de la práctica escolar.

En función de lo ya mencionado, se puede decir que construir una realidad distinta de dos disciplinas que se conciben como separadas, puede ser una utopía, si se mantienen posturas individualistas, pero si se asume una visión integradora, entonces tendremos disciplinas complementarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alistair M. M.D. et.al. *Psiquiatría para trabajadoras sociales*. Compañía Editorial Continental. 1984: 27-29
- Chadi M. *Integración del Servicio Social y el Enfoque Sistémico-Relacional*. Editorial Espacio. 1997: 55-59.
- Lima, A. B. *Contribución a la epistemología del trabajo social*. Editorial Humanitas. 1975:71-72
- Pérez de Ayala E. *Trabajando con familias. Teoría y práctica*. Editorial Certeza. 1999: 195-199

1 La Pedagogía Sistémica, un nuevo paradigma educativo

Carles Parellada Enrich*

El contexto: haciendo un poco de historia

De tanto en tanto, siguiendo el curso natural de los cambios en los sistemas sociales y organizativos, aparecen en el panorama educativo nuevas formas de mirar y actuar la pedagogía. Se trata de movimientos complejos que debemos contextualizar en procesos que tienen su origen mucho tiempo atrás. Por este motivo me parece conveniente incorporar algunas informaciones iniciales sobre el momento en el que confluyeron ciertas circunstancias que permitieron emerger esta nueva mirada, dejando bien claro desde el principio que cuando alguna cosa nueva asoma en el horizonte del presente, lo hace con, y gracias, al gran legado de lo que hubo antes, y en este sentido resulta de recibo recordar a los grandes pedagogos¹ de la historia de la educación, así como a las distintas corrientes de pensamiento que permitieron que sus formas de entender la educación tuvieran sentido en el momento en que vieron la luz por primera vez. Si en algo se caracteriza la Pedagogía Sistémica es, justamente, en su firme apuesta por la inclusión, evitando, de esta forma, caer en la trampa de la descalificación de lo que hubo antes para dar fuerza a lo nuevo que se quiere mostrar. Esta pedagogía se sustenta en un paradigma que se ha venido denominando sistémico-fenomenológico, del que hablaré un poco más adelante, que da un paso más allá respecto al paradigma relativista², y algunos más

respecto al paradigma newtoniano-cartesiano. Estamos en un tiempo en el que hemos podido comprobar, largo y tendido, que la perspectiva de la lógica causa-efecto no permite dar respuesta a muchas de las inquietudes que se mecen en el mundo actual, sin embargo, para ciertas cosas de la vida cotidiana, incluso para algunas cuestiones de la ciencia, continúa siéndonos útil seguir un enfoque lineal porque la simplifica y nos la hace más próxima. Los nuevos paradigmas integran los anteriores, y gracias a ellos, van un poco más lejos que sus antecesores.

En el año 1999 Angélica Olvera, junto con su marido Alfonso Malpica, responsables del CUDEC³ en México, conocen a Bert Hellinger⁴. Ese encuentro, auspiciado por los responsables del Institut Gestalt de Barcelona, Joan Garriga y Mireia Darder⁵, que colaboraban con ellos desde hacía un tiempo en distintos proyectos de formación para docentes, producirá un efecto inmediato, poniendo en marcha una dinámica de trabajo e investigación que empezó a dar sus frutos muy rápidamente.

Bert Hellinger aportaba su planteamiento sistémico-fenomenológico de las Constelaciones Familiares, Angélica Olvera, y el CUDEC, aportaban una larga experiencia educativa basada en diversos proyectos de innovación, especialmente ligados al constructivismo⁶, y un referente terapéutico consolidado que les había llevado en la dirección de la terapia familiar sistémica, no tanto como aplicación directa en el marco de su práctica educativa sino más bien como orientación y soporte a su trabajo con las familias. En el CUDEC se había apostado claramente, hacía ya tiempo, por crear una estrecha colaboración con las familias puesto que tenían la certeza de que los esfuerzos que hacían con sus alumnos para desarrollar la totalidad de sus capacidades no podían llegar a buen puerto sin contar con la colaboración y el permiso de los padres.

Angélica Olvera no tuvo ninguna duda respecto a la significatividad que tenía el abordaje de las constelaciones familiares para el contexto educativo y desde entonces se ha dedicado, junto a su marido y colaboradores, a generar una basta experiencia docente y una fundamentada reflexión teórica, así como una consistente tarea formativa⁷, que han propiciado que en estos momentos podamos hablar de este nuevo paradigma con el suficiente conocimiento de causa, que a su vez nos permite mirar con esperanza el presente y el futuro inmediato de la educación, en unos tiempos en los que más bien la opinión pública, incluso la mirada profesional, no son demasiado optimistas, por razones obvias que aparecen a diario en los medios de comunicación, reflejo, en buena parte, de lo que ocurre en las aulas de las distintas etapas educativas.

Cuando Bert Hellinger vio la dinámica que estaba tomando su trabajo en el contexto escolar no tuvo ningún reparo en decir que el futuro de las constelaciones familiares estaba en la educación. Ese es uno de los mejores avales para la Pedagogía Sistémica. Otra de las protagonistas de esta nueva manera de concebir la educación es Marianne Franke⁸, maestra y terapeuta que desde su tarea docente en Alemania con niños de ciclo medio y superior, mayormente procedentes de los países del este, vinculados a graves incidentes sociales como la guerra de los Balcanes, también ha puesto en evidencia la significatividad de este abordaje, obteniendo unos resultados extraordinarios con sus alumnos, tanto por lo que se refiere a los aspectos académicos, como a los sociales.

El paradigma sistémico-fenomenológico

Tal y como avanzaba antes, la Pedagogía Sistémica es un abordaje educativo que se sustenta en el paradigma sistémico-fenomenológico, que a su vez, entendido desde la perspectiva de los centros escolares, tiene que ver con lo que se denominan campos de aprendizaje.

Antes de adentrarnos en los conceptos nombrados, siento que es muy importante tener en cuenta, al respecto de la Pedagogía Sistémica, cuatro consideraciones previas para ayudar a situar al lector en el contexto adecuado, no fuera a pasarnos que al hablar de cuestiones más generales nos distanciáramos de realidades más concretas y próximas:

. independientemente de la mayor o menor complejidad de la justificación teórico-práctica de este paradigma, se trata de un planteamiento claramente centrado en los objetivos fundamentales de la escuela, que tienen que ver con el hecho de que ésta es un espacio orientado hacia el aprendizaje y el bienestar de los alumnos

. para que estos dos objetivos centrales se puedan desarrollar es indispensable que los padres y madres de los alumnos se sientan reconocidos por la institución y tengan un lugar de privilegio dentro de ella, es decir, debe existir una declaración explícita en el sentido que la tarea educativa parte de ellos, y que ellos dan su consentimiento para que la escuela se pueda ocupar de sus hijos con respecto a sus procesos de aprendizaje³

. la escuela debe ser, exclusivamente, un espacio educativo, en ningún caso un espacio terapéutico, a pesar de que a menudo ciertas intervenciones sistémicas comporten movimientos terapéuticos asociados a lo educativo

. en el momento en que todos los protagonistas implicados en la tarea educativa (instituciones, profesionales con distintos perfiles, y los propios padres y madres), miran con responsabilidad en la dirección de la tarea que les compete, los niños aprenden y se desarrollan sin mayores dificultades .

Regresando al paradigma sistémico-fenomenológico, debemos su desarrollo a Bert Hellinger, que lo ha mostrado a través de lo que se denominan Constelaciones Familiares. En su larga trayectoria como terapeuta Hellinger pasó por buena parte de los abordajes más reconocidos, hasta que llegó a la terapia familiar sistémica, creyendo que en ella había encontrado definitivamente lo que buscaba. Sin embargo entró en contacto con algunas otras experiencias que incorporaban algunos elementos relevantes a la terapia familiar, como las esculturas familiares, entre otras, y a través de su propia experimentación dio con las bases fundamentales de las constelaciones.

De ahí radica su raíz fenomenológica, que se ciñe especialmente a lo que se muestra en el campo de energía que se moviliza cuando representantes de los miembros de una familia son ubicados en un espacio determinado y empiezan a experimentar las sensaciones corporales y los sentimientos de las personas representadas, independientemente del tiempo en que éstas fueron vividas con anterioridad. No se trata de una teoría cerrada, a modo de verdades definitorias, sino más bien de una praxis dinámica que está vinculada a lo que aparece en cada momento en esos campos de interacción.

La raíz sistémica tiene que ver con la perspectiva de la que se nutren todos los campos de conocimiento actuales, y en concreto en el ámbito de lo social, y por tanto también en el de la familia, que considera a los grupos humanos como sistemas relacionales en los que todos sus miembros están estrechamente relacionados con el resto, siguiendo unas dinámicas específicas, alejadas de los planteamientos lineales de causa-efecto, que aquí son entendidos desde planteamientos circulares y de retroalimentación¹⁰.

Hellinger observó que a menudo en los sistemas familiares se daban ciertos desórdenes, generalmente relacionados con la exclusión de miembros determinados del grupo, debido a su peculiar forma de actuar¹¹, y puso en evidencia que en alguna generación posterior, algún nuevo miembro de la familia, por fidelidad y amor a la persona excluida, tomaría a su cargo la tarea o

la dirección de vida del que fue excluido. En este sentido habla de un amor ciego y de emociones adoptadas del sistema, que hacen que, en algunas ocasiones, las personas actuemos en nuestra vida más allá de nuestra consciencia en relación a lo que hacemos y al por qué lo hacemos¹².

A partir de estas constataciones alumbró lo que él denomina “los órdenes del amor”, que tienen que ver con la posibilidad de percibir los resortes de los desórdenes que antes mencionaba, y la oportunidad de intervenir sistémica y fenomenológicamente de tal manera que se le permita a la persona en concreto tener frente a sí una imagen distinta de la que durante mucho tiempo tuvo al respecto de los acontecimientos de su propia vida. En las constelaciones emerge el desorden instalado en el sistema familiar, y desde él se puede trabajar en la dirección de una nueva imagen, más amable y auténticamente amorosa, que le permita a esa persona tomar en su corazón una nueva lectura de las circunstancias de su vida, y de aquel o aquellos a los que substituye o representa con la buena intención de restituirles su dignidad y su derecho a la pertenencia a la familia.

Las constelaciones familiares ponen sobre la mesa elementos extraordinarios para comprender las dinámicas relacionales y personales en el seno de las familias, aunque no exclusivamente en éstas, puesto que se puede utilizar el mismo abordaje para trabajar cualquier tipo de interacciones, indistintamente que se trate de una familia, de una institución, de una organización, de un negocio.

Esos elementos tienen que ver con tres principios básicos:

- . la pertenencia y el lugar que cada uno ocupa en el sistema*
- . la relación entre el dar y el recibir, que tiene que ver con el equilibrio en las relaciones*
- . la conciencia, cada contexto genera una cultura, unos principios, unas creencias determinadas, a las que se deben, por fidelidad, los miembros de ese contexto; cuando alguien se sitúa frente a una conciencia distinta se enfrenta al reto de cómo poderla integrar, de cómo puede interactuar con ella, sin dejar de ser fiel a la suya propia, reto que suele ir asociado a los sentimientos de culpa*
Dado que la Pedagogía Sistémica se maneja en un contexto educativo, resulta necesario mirar cómo traducimos e integramos estos principios para que nos sirvan de orientación en la tarea escolar:
- . la importancia del orden, qué fue antes, y qué está después; tendría que ver con la vinculación entre generaciones (tanto para los alumnos como para los docentes)*
- . la importancia del lugar desde donde cada cual mira lo que le corresponde; tendría que ver con las funciones, quién es y cómo hace de padre, de madre, de maestro, de administración, ..., los padres dan y los hijos reciben, los maestros ofrecen y los alumnos toman*
- . el valor de la inclusión, en contrapartida con las implicaciones de la exclusión; el aula, la escuela como un espacio de comunicación en el que todos tienen un lugar*
- . el peso de las culturas de origen, que tiene que ver con la fidelidad al contexto del que provenimos¹³*
- . la significatividad de las interacciones, todos los miembros de un sistema están vinculados a los otros, irremediablemente, y esto es especialmente interesante de ver en el sentido que cuando uno de esos miembros muestra algún tipo de síntoma, la razón de ser de éste no está tanto en la forma concreta*

que toma sino en la información que da al sistema de que hay alguna cuestión que no resulta funcional para el bienestar colectivo y personal

La Pedagogía Sistémica

Algunas ideas iniciales

Esta pedagogía, que bebe de todos los aspectos que hemos ido comentando, parte de un compromiso firme para la reflexión y la intervención, vinculado a la utilización del “Y” en contrapartida del “PERO”, con lo que se garantiza desde el origen la inclusión en todas sus acepciones, así como de una idea fundamental: los hijos actúan por amor y siempre son fieles a sus padres. A partir de ahí se plantea integrar a los padres y madres dentro del contexto educativo de manera que nuestra tarea como docentes pueda llegar a buen puerto. Los padres son los mejores aliados con los que podemos contar para esta tarea. Ésta es, hoy por hoy, una mirada poco usual en la escuela, y, por tanto, uno de los retos más importantes para esta pedagogía. Veamos, pues, algunos aspectos que nos sirvan para entender mejor esta necesidad, y perfilar este enfoque, a mi modo de ver tareas inexcusables en el sistema escolar actual.

Dada su perspectiva sistémica esta pedagogía incorpora un abordaje de los contenidos curriculares de manera que sean expuestos también sistémicamente, es decir, a partir de las interacciones y vínculos que se dan entre las teorías, entre los conceptos, y entre los propios contenidos¹⁴. Es conveniente recordar que los objetivos de los centros educativos se pueden resumir en tres grandes ejes: *el desarrollo y aprendizaje de los contenidos escolares, la consolidación de los procesos de socialización, y la mejora de la autoestima, es decir, del bienestar de los alumnos* (sin olvidar a su vez el de los propios docentes). En este sentido un educador debe incorporar en su perfil una significativa competencia en el conocimiento de aquello que va a enseñar, y una calidad humana para establecer vínculos de reconocimiento respecto a sus alumnos, sus familias, y el resto de colegas del equipo docente.

Vivimos en un tiempo en el que todavía se da la circunstancia que una parte del colectivo de docentes se resiste a que los padres participen en la escuela, como si ésta fuera una parcela exclusiva del profesorado. Incluso me atrevería a hablar de un cierto pánico, un miedo visceral a que eso ocurra. Como decía antes, éste es un aspecto en el que la Pedagogía Sistémica tiene algunas cosas significativas a decir, que nos pueden ayudar a dar un salto cualitativo importante. Probablemente se esté dando un proceso confuso en el que pasamos de las sensaciones de incertidumbre que son habituales en el mundo que vivimos, a las de inseguridad, y de éstas directamente a las de miedo. Alguna cosa está fallando en este proceso y habrá que mirar de qué se trata.

El maestro es el que sabe lo que se lleva entre manos en su tarea como docente, no puede delegar su función, ni debe inmiscuirse en tareas que no le corresponden. Por ejemplo, debe saber sostener con criterios claros las opciones que toma a la hora de plantear los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos, y por tanto debe mantenerse firme frente a las ingerencias de algunos padres que por no mirar las dificultades de sus hijos, y las suyas propias, sugieren culpas hacia los maestros. Por otra parte, debe evitar aconsejar a los padres sobre como deben educar a sus hijos, puesto que no tiene suficiente conocimiento de los elementos del contexto en el que conviven estos alumnos y sus familias, ni tampoco es la función que le confiere la institución escolar.

Esto tiene que ver con saber ocupar el lugar y tomar en nuestras manos la tarea que nos corresponde, si no es así, empiezan las disfunciones, que se manifiestan de formas muy diversas: a veces los alumnos cuidan a sus maestros, porque los viven frágiles, otras los maestros queremos cambiar a las

familias, porque consideramos que no son suficientemente buenas para sus hijos, y colocamos a los hijos entre la espada y la pared, entre la fidelidad a los padres o al propio maestro, generando un espacio de confrontación que impide al alumno tomar en sus manos la tarea de aprender, ...

En esta dirección, debemos darnos cuenta de que el aula, y la escuela en su conjunto, son espacios relacionales, sistemas complejos, en los que confluyen múltiples circunstancias. La pedagogía sistémica centra su mirada en el contexto, y el contexto tiene que ver con el espacio (geografía), y con el tiempo (historia)¹⁵. Para los docentes es fundamental saber de donde venimos, de donde vienen sus alumnos, y eso tiene que ver tanto con la perspectiva de la propia especie¹⁶ (filogénesis y ontogénesis), como con la perspectiva generacional, la de la familia y sus orígenes.

La perspectiva generacional y el papel de la percepción

Quisiera detenerme por un momento en esta mirada generacional, que viene dibujada desde tres perspectivas complementarias. Por una parte la que denominamos relación intrageneracional (que también podríamos definir como red familiar), es decir, los vínculos y complejidades que se manejan entre una generación y la siguiente (entre padres e hijos), y la relación transgeneracional (que también podríamos definir como red social), aquella que vincula a las diversas generaciones entre sí (por ejemplo entre abuelos y nietos). Conocidos son los efectos de las relaciones entre padres e hijos, conocimiento al que ahora añadimos el papel de las fidelidades, por ejemplo, en el caso de un alumno que de golpe empieza a desinteresarse por sus estudios y resulta que su propio padre los dejó, en su momento, en una etapa parecida a la que ahora acontece en el hijo; y conocidas son también las vinculaciones entre abuelos y nietos, a las que ahora añadimos el papel de las emociones adoptadas, a partir de conocer mejor cómo funcionan las identificaciones y sustituciones.

Existe una tercera mirada generacional, la que denominamos intergeneracional, es decir la que sustenta las peculiaridades entre los iguales dentro de una misma generación, y su influencia en el contexto educativo y social. Pongamos por caso una clase de secundaria obligatoria, en la que los alumnos actúan según ciertas modas del momento, por ejemplo, algo no poco habitual en la actualidad como el hecho de que tener buenas notas puede ser mal visto por los compañeros, o el hecho de fumar marihuana como señal de identidad, de pertenencia al grupo, ...

Uno de los elementos que caracteriza la perspectiva sistémica en la pedagogía es la capacidad que los docentes debemos desarrollar al respecto de nuestra percepción. Para podernos hacer eco de estas influencias generacionales, para podernos percatar del máximo posible de detalles que conforman el contexto, para vincularnos clara y suficientemente con nuestros alumnos ..., debemos estar abiertos a recibir informaciones que no están en primera línea, es más, muchas veces están tapadas, disimuladas, encubiertas por palabras que confunden, con intenciones que distraen, con movimientos que desorientan ... Sólo el poder estar centrados, ubicados, abiertos a las expresiones del contexto, nos permitirá acercarnos a las múltiples realidades de nuestros alumnos, y de sus familias, y de esta forma poder intervenir ajustadamente en cada una de sus circunstancias.

Así, para poder estar conectados con esta percepción, nosotros mismos debemos conocer nuestros propios orígenes, saber de nuestras vinculaciones, llevar a la superficie las identificaciones, las sustituciones y todas aquellas cargas que configuran nuestra historia. Si no miramos esto, si por alguna razón no hemos tomado suficiente de nuestros propios padres, si nos sentimos demasiado arrogantes porque consideramos que nosotros somos mejores que

ellos y lo vamos a hacer mucho mejor con nuestros propios hijos, no vamos a estar en disposición de acometer nuestra tarea, porque nuestra percepción estará mediatizada por ideas, conceptos, principios, creencias, expectativas, ..., que nos impedirán percatarnos de lo que acontece en la vida de nuestros alumnos y en el tipo de interacciones que establecemos con ellos.

A modo de estrategias

Desde esta perspectiva emerge una doble tarea, para nosotros y en relación con nuestros alumnos y sus familias. Se trata de utilizar algunas estrategias que nos permitan ampliar nuestra mirada viendo de donde venimos. Por eso utilizamos herramientas como el genograma, que es una forma específica de construir el árbol genealógico de la familia, el fotograma, que es la traducción gráfica con imágenes concretas del contenido del genograma, y la autobiografía académica, que nos permite darnos cuenta de las derivas que ha ido tomando nuestra vida en relación a nuestros estudios, y las vinculaciones que esto comporta en relación con las personas próximas de nuestro contexto, especialmente de nuestros padres y abuelos.

Otra de las herramientas que podemos utilizar los docentes, tomada de las Constelaciones Familiares, tiene que ver con lo que llamamos movimientos sistémicos. De ellos se pueden ver ejemplificaciones concretas en algunos de los artículos que vienen a continuación, sólo apunto ahora un par de consideraciones previas. Dado que la función de la escuela es educativa y no terapéutica, no podemos manejar las situaciones relacionales mirándolas desde las propias constelaciones, sin embargo podemos aprovechar algunas de sus características para asomarnos a lo que acontece en la vivencia de nuestros alumnos en el marco de sus familias para entender mejor qué es lo que les está ocurriendo y hacia donde tienen puesta su mirada y su amor. Una vez vemos esto dejamos en manos de la familia continuar profundizando en sus dificultades, puesto que hasta ahí podemos llegar desde la institución escolar. Esta manera de mirar nos lleva también en la dirección de lo que podemos denominar campos de aprendizaje, en el sentido que el aula, igual que un sistema familiar en el momento que lo representamos en una constelación para mirar los desórdenes que en él se dan, y caminar hacia una imagen de solución o de mejora, también es un sistema en el que se dan ciertos desajustes, que enfocados convenientemente, y orientados hacia los fines del aprendizaje, puede ayudarnos a mejorar el rendimiento del grupo clase y la capacitación individual de cada alumno, si ponemos en marcha mecanismos complejos en los que intervengan no sólo los propios conocimientos de la materia en estudio, sino también todos los elementos contextuales del espacio y el tiempo (territorio e historia), así como de la cultura y las tradiciones.

Cuando un docente está bien ubicado, tiene una buena percepción, y respeta y reconoce profundamente lo que hay, tanto en su sistema como en el de sus alumnos, está en una buena disposición para enseñar, para poner límites y acompañar¹⁷, porque adquiere una autoridad natural, así como se podrá situar junto a los padres como aquel que colabora durante un tiempo limitado en el crecimiento armónico de sus hijos, además de poder situarse en el plano del trabajo en equipo con sus colegas del centro, sin interferir en las funciones de cada uno de ellos, sin pedir cuentas ni pasar facturas por lo que se hace o se deja de hacer¹⁸.

Los seres humanos aprendemos distinguiendo, percibiendo las diferencias y las semejanzas. En Pedagogía Sistémica lo que hacemos es ampliar la mirada, distinguiendo esas diferencias, desarrollando la capacidad de reconocer la conciencia de cada contexto y lo que con ella se maneja, de manera que a través

de esa sensibilidad podamos pasar de la confrontación de “buenas y malas” conciencias, a un espacio de interacciones respetuosas en el que todos podemos mirar en todas las direcciones, evitando caer en la exclusión y la descalificación, porque el enfoque sistémico-fenomenológico nos ha permitido percibir que no existen verdades universales, que nada es absolutamente perenne, y que las personas actuamos desde las buenas intenciones y el amor, a pesar de que a veces ambas no sean motivos suficientemente funcionales para el equilibrio y el bienestar de los propios sistemas. 8

Conversaciones, preguntas y reflexiones finales

La Pedagogía Sistémica nos abre a conversaciones con los contextos, por ejemplo el de las mismas aulas, que nos van a permitir percatarnos de sus posibilidades y aprovechar las oportunidades que en ellos se van a generar. Conversaciones para el manejo de las acciones y para la evaluación de los procesos. Una evaluación que nos sirva para reconocer lo que es, no para enjuiciar, no para cerrar, sino para abrir, así incluimos también lo que falta, lo que no fue, lo que pudo ser, considerado no tanto como una pérdida, sino como una posibilidad más, y así poder vivir el agradecimiento de lo que tenemos y darlo por bueno, como lo mejor posible.

Estas conversaciones incluyen tanto lo cognitivo como lo emocional, puesto que ambos aspectos forman parte del mismo todo, así como la sensibilidad y la percepción respecto a lo que es. De no ser así, de mantenernos en el movimiento y el reflejo de las polaridades enfrentadas, quedamos atrapados en un círculo vicioso que impide el cambio y, en consecuencia, una intervención contextualizada que sea suficientemente educativa. Evitando esta trampa podemos conseguir, como contrapartida, una intervención generadora de conocimientos, de sentidos, que sea creativa y liberadora.

Para terminar sugiero, tal y como le he escuchado plantear a Angélica Olvera en algunas ocasiones, posibles preguntas que los docentes podemos hacernos para darnos cuenta en qué medida nos podemos conectar con los fundamentos de esta pedagogía:

- . donde está puesta nuestra mirada?*
- . cuál es el lugar que ocupamos?*
- . donde sentimos el vacío?*
- . por qué nos mantenemos tan a menudo en la lucha, en la confrontación?*
- . hacia donde mira el amor y la fidelidad de nuestros alumnos?*
- . al entrar en clase, puedo ver detrás de cada alumno a su padre y a su madre?*
- . y para mí, es posible apoyarme en mi intervención como docente, en mis propios padres?*

Hellinger, al hablar de cómo establecer una buena relación, una vinculación deseable entre los maestros y los padres, nos plantea un sencillo diálogo de afirmaciones de reconocimiento, expresado desde el corazón y ordenado del siguiente modo:

- . ¡GRACIAS, por confiar en nosotros y dejar en nuestras manos a vuestros hijos, que son, sin duda alguna, vuestro bien máspreciado!*
- . ¡POR FAVOR, con vuestro consentimiento sabemos que podemos participar con sensibilidad y eficacia en el proceso educativo de vuestros hijos!*
- . ¡SÍ, de esta manera respetamos vuestro destino y no pretendemos interferir más allá de lo que sea bueno para vuestro hijo y para vuestra familia!*

Con estas sabias, y concisas palabras, quisiera cerrar este apartado, recogiendo, también, el espíritu que Angélica Olvera nos transmite constantemente cuando nos dice: reconocer y educar desde lo que es, amplificando nuestra conciencia. Por mi parte sólo añadiría: con la plena confianza en nuestros recursos, en los de nuestros alumnos y en los de sus familias!

Una panorámica del presente y algunas intenciones de futuro

La Pedagogía Sistémica está tomando mucha fuerza en muy poco tiempo, sólo hay que mirar un poco atrás y ver que nace hace poco menos de siete años y que en la actualidad existen cuatro centros en los que Angélica Olvera interviene impartiendo formación específica. Gracias a su labor contamos ya con unas cuantas promociones de docentes formados en esta orientación. Además, como datos relevantes, es interesante constatar que en octubre del 2004 se hizo el primer Congreso Internacional de Pedagogía Sistémica en México, con 800 participantes, y en octubre del 2006 se llevará a cabo el segundo en Sevilla, y la previsión supera los 1000 participantes¹⁹. 9

En los artículos que vienen a continuación encontraréis muchas referencias y experiencias que os ayudarán a entender un poco más a lo que nos referimos al hablar de esta pedagogía. Es evidente que en esta introducción no se puede dar toda la información necesaria, y está pensada específicamente con el objetivo de enmarcarla para que podamos partir de una contextualización suficiente. Ahora lo importante es aventurarse en las siguientes lecturas, evitando juicios previos que impidan incorporar un mayor conocimiento sobre ésta. En cada una de ellas se retoman algunas ideas generales y abundantes ejemplificaciones prácticas, desarrolladas en contextos escolares de todas las etapas educativas, desde infantil hasta secundaria.

Dadas las novedades que introduce en el ámbito de la pedagogía esta perspectiva sistémica es bueno que cada lector se vaya haciendo la composición de lugar a medida que vaya leyendo los artículos que conforman este monográfico, puesto que uno solo de ellos posiblemente no de suficientes referencias como para hacerse una idea global de lo que comporta. Finalmente, para aquellos que se muestren interesados en saber algunas cosas más sobre el tema, podéis encontrar referencias interesantes, tanto a nivel de lecturas bibliográficas, como de propuestas de formación, en el último apartado. La experiencia que vamos acumulando pone en evidencia que todas las personas que se han acercado a esta propuesta han iniciado un proceso en el que su mirada respecto a la educación cambia ostensiblemente, visualizando nuevas maneras de entender la vida y la tarea profesional.

Regresando a una de las referencias, o constataciones que incluía en el inicio de este documento, no hay ninguna duda de que estamos en una época de cambios muy importantes, a todos los niveles, que afectan particularmente a la estructura familiar y a la institución escolar. Podríamos dejarnos llevar por el pesimismo circundante y pensar que se trata de cambios a peor, y ciertamente esta mirada no nos ofrece ningún tipo de alternativas.

El paradigma sistémico-fenomenológico, y en este caso la Pedagogía Sistémica, nos sitúan en la tesitura de mirar lo que hay, respetarlo en todas sus dimensiones, y actuar en consecuencia, desde el lugar que ocupamos,

asumiendo la responsabilidad que nos corresponde, sin inmiscuirnos en territorios y tareas que no nos competen.

Angélica Olvera dice: “en la Pedagogía Sistémica se enseña desde el profundo respeto y amor por la vida, este respeto y este amor empiezan por uno mismo y ello comporta pedir permiso a los que nos permitieron ser”. Es un bello reto, cargado de confianza y esperanza, en definitiva, un acto de reconocimiento, de amor²⁰, hacía aquellos que nos dieron la vida y estuvieron antes que nosotros, con el deseo de dejarnos lo mejor posible. Con esta nueva mirada tenemos la oportunidad de continuar el apasionante devenir de la vida sabiendo que, sin empujar aguas arriba, nuestra tarea, sea como padres, sea como docentes, dejará una larga estela de luz para orientar a las jóvenes generaciones.

*Carles Parellada Enrich

Equipo de Formación del Profesorado de Infantil y Primaria (ICE Universidad Autónoma de Barcelona), y Coordinador del Diplomado en Pedagogía Sistémica (Institut Gestalt de Barcelona)

Ponencia del Seminario para Asistentes Materno Infantiles de la Fundación Osde

Características de las Etapas Madurativas en los niños de 5 a 10 años *

por la Lic. Anabella Ossani

*“Podrías decirme
Cómo crecen,
O es algo inefable,
Como la melodía o la brujería?”
Emily Dickinson*

PALABRAS CLAVES: MADURACIÓN-ETAPAS-SOCIALIZACIÓN-RESILIENCIA-AUTOESTIMA-RECURSOS SOPORTATIVOS

El Crecimiento y desarrollo de un niño es un tema de amplio interés, al que se han dedicado diversos autores, y desde donde en ocasiones se pueden comprender cuestiones que tiene que ver con la vida adulta.

Por mi parte intentaré delinear para ustedes algunas de las características de la etapa madurativa de los niños de 5 a 10 años.

Comenzaré mencionando dos series de hechos a tener en cuenta: “el fenómeno biológico de crecimiento” y “la conducta social”.

El proceso biológico establece la aparición de determinadas formas de conducta a determinadas edades. No podemos separar cuerpo y mente, ya el niño, al igual que el adulto, es una unidad.

Al decir de Adriana Schnake, *“He rechazado la separación entre dolencia corporal y anímica; he intentado tratar al hombre individual en sí, y al Ello que hay en él....”*

El ambiente sociocultural, la interacción con otros, tiende a modificar esas formas de comportamiento, por eso cada niño, además de pautas generales acordes a su edad, tiene un tiempo personal de maduración.

El hombre, de todos los seres vivos, es el que posee el período más prolongado de inmadurez relativa. Requiere más de veinte años, para crecer física, psíquicamente, nacemos en estado de indefensión y necesitamos de otro que nos cuide, nos alimente y nos proteja con amor.

Se podría imaginar la mente de un niño como un entramado de hilos, que unidos forman una especie de tela que crece y crece, y sobre la que se imprimen características singulares.

Las relaciones padres-hijo, son de vital importancia en la construcción temprana del psiquismo; es lícito agregar que el desarrollo emocional del niño requiere para su constitución de una persona o más de una, que en palabras de D. Winnicott, pueda cumplir con las “funciones maternantes”. Una Madre “suficientemente buena”, que proteja y acompañe.

Estas funciones maternantes son las que permiten, ayudan, acercan, promocionan y sostienen el vínculo de intercambio continuo del niño con la realidad externa, e invitándolo al conocimiento personal del mundo, son los cimientos sobre los que el niño construirá su psiquismo, y se desarrollará mental y físicamente.

Dichas funciones son llevadas a cabo generalmente por las madres, pero bien podrían ser otras personas que mantengan una relación habitual y constante con el pequeño. Como por ejemplo ustedes, que serán Asistentes Materno Infantiles.

Para D. Winnicott, “el infante necesita vivir con tranquilidad, sin intrusiones ambientales, con una sensación de “continuidad de la existencia” que va a ir favoreciendo la integración de su Self (de su “sí mismo”).

El ambiente nunca podrá ser totalmente bueno, siempre adecuado, habrá momentos de rupturas desde las cuales el infante organizará formas defensivas de subsistencia adaptativa. A una adecuada respuesta ambiental corresponderá un self más cohesivo. “El adulto debe estar ahí, ofreciendo al niño los estímulos para conocer y crear desde una vivencia de omnipotencia, aquello que está dado. El infante pasa de la no-integración a la integración, atravesando un estado de omnipotencia necesaria para el desarrollo.

La salud o patología tendrá que ver con el mayor o menor grado de adecuación de las respuestas del adulto a las necesidades del niño” *(1)

Desde aquí se logra construir “el conocimiento personal del mundo”, sumado al establecimiento de la autoconfianza.

¿Qué es la Autoestima? La autoestima es esencial para la supervivencia psicológica. Es el concepto que tenemos de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros hemos ido recogiendo durante nuestra vida. Creemos que somos de una u otra manera, nos sentimos orgullosos; nos gustamos o no.

Todas las impresiones, evaluaciones y experiencias así reunidos se conjuntan en un sentimiento positivo hacia nosotros mismos o, por el contrario, en un incómodo sentimiento de no ser lo que esperábamos.

Uno de los principales factores que diferencian al ser humano de los demás animales es la consciencia de sí mismo: la capacidad de establecer una identidad y darle un valor. En otras palabras, tú tienes la capacidad de definir quién eres y luego decidir si te gusta o no tu identidad.

El problema de la autoestima está en la capacidad humana de juicio. El juzgarse y rechazarse a sí mismo produce un enorme dolor, dañando considerablemente las estructuras psicológicas que literalmente te mantienen vivo.

En este caso ustedes como, *asistentes materno Infantiles*,* llevarán a cabo estas funciones, tendrán interacciones tempranas con esos niños, y mi objetivo es poder transmitirles algunos conocimientos que puedan aplicar para contribuir con el desarrollo de los niños que estén bajo su cuidado.

En forma metafórica, algo así como ayudar a que crezcan los niños perdidos,

*“Cuando Peter Pan le pide a Wendy que vuelva a la tierra de “Nunca jamás con él”, le da como razón que ella podría enseñar a contar historias a los niños perdidos de allí. Si ellos supieran cómo contarlas, los niños perdidos podrían crecer” (Tomado de Bruner J. 1997. *(A)*

Otro concepto que quiero transmitirles es el de resiliencia, para Grotberg la resiliencia “tiene que ver con los recursos y la "capacidad humana" que le permiten a las personas "enfrentar, sobreponerse y salir fortalecido por experiencias de adversidad “.

Entonces “qué hace que ciertas personas puedan sobreponerse a situaciones adversas y hasta en ocasiones salir transformado por las mismas en beneficio de su entorno?

Werner, una estudiosa de la epidemiología social, observó durante alrededor de treinta años como se desarrollaba la vida de una Comunidad en Hawái, donde muchos de los integrantes sufrían diversas situaciones de riesgo.

Así descubrió que algunos de los niños o jóvenes, que padecían experiencias de violencia, alcoholismos, vínculos rotos, abusos, podían sobreponerse y desarrollarse como individuos con posibilidad de crecer favorablemente y ser personas positivas para su comunidad.

Y la importancia de su descubrimiento nos llevó a saber que todas esas personas habían establecido en su infancia un vínculo saludable con alguna persona de su entorno, en algunos casos un familiar en otros un maestro o un agente de salud.

Como les dije dentro de los pilares de la resiliencia está la autoestima.

“Necesidad humana básica que nos refiere al sentido de valoración personal, relacionado al cuidado que el niño y el joven recibe por parte de las figuras de significado en sus vidas, padres, abuelos, tíos, educadores y otros agentes sociales con los que establece relación a lo largo de su vida”.(2)*

Es realmente necesario, desarrollar un entramado social donde lo socio-educativo hace figura como "valor esencial" y a través de un proceso educativo se fomenten actitudes promotoras de la resiliencia.

***(A)** “Desde la Cuna” Origlio, Berdichevsky, Porstein, Zaina. Editorial Naazhira).

***(1)** (Lic. María Elena De Filpo , “El valor de la familia en el desarrollo temprano” De la implicación al compromiso. Artículo publicado en www.convivirgrupo.com.ar.)

***(A)** Asistentes Materno Infantiles. Curso de capacitación de la Fundación OSDE.

(2) *(Lic. Lili Calvo “Autoestima y Trabajo Social.” Artículo publicado en www.convivirgrupo.com.ar

La música un recurso soportativo y complementario

Los diccionarios definen la música como un arte que combina y mezcla sonidos en un tiempo con el objetivo de producir deleite, conmoviendo la sensibilidad, que posea belleza o atractivo, que siga algún tipo de lógica interna y muestre una estructura inteligible, además de requerir un talento especial por parte de su creador.

El Dr. Gilbert Rose explica que la música es antitraumática, pues ayuda a transformar sonidos aterradores en otros reconocibles. Es un camino, una vía de acceso para llegar a las emociones.

Quien no recuerda así alguna canción que nos han cantado de bebés o de niños, y que perdura con nosotros a lo largo del tiempo en lo más profundo de nuestro ser.

La música es estimulante, puede conducirnos a sentimientos de alegría o de tristeza, incluso ayuda a destrabar corazas, a aflojar tensiones luego de una intensa jornada laboral, o prepararnos para atravesar una situación angustiante, nos sirve de soporte, nos hace parecer familiares lugares desconocidos, nos acompaña.

En mi consulta clínica suelo trabajar con música cuando lo considero pertinente, en las entrevistas con niños, también en los Talleres para niños que coordino, inclusive creando juntos canciones acompañadas con instrumentos confeccionados en la sesión.

Lo realizo también con niños que van a someterse a una intervención quirúrgica, en el proceso de preparación pre quirúrgica.

En verdad restringir su uso sólo a estos casos, no es bueno, podemos aprovechar la música en diferentes situaciones de nuestras vidas. Ahora mismo al escribir este material para ustedes escucho de fondo la música que seleccioné antes de sentarme en mi escritorio.

Antes del nacimiento es recomendable hacer escuchar al bebé música que puede ser cantada, o creada a partir de instrumentos, un ejercicio que ayuda a fortalecer el vínculo entre padres e hijos.

Cuando ustedes tengan a su cargo el cuidado de bebés pueden ponerles música para dormir, para que logren despertarse mejor, y para jugar.

La música, es el sonido de la tierra, es capaz de transportarnos a recónditos lugares de nuestra memoria, permite comunicarnos, evoca situaciones y recuerdos de personas, de momentos vividos, *“ayuda a personas que han tenido un accidente cerebro vascular a reencontrar el lenguaje y la expresión”*.

La misma nos conmueve, tiene un lenguaje universal, piensen que el bebé oye desde antes de nacer: *“el universo de sonidos en que está sumergido el embrión es particularmente rico en calidades de sonidos de todo tipo...”*

Funciona como un “mandala” *(3), expresa lo inexplicable, lo que está más allá de nuestra capacidad de percepción, es un viaje hacia nosotros mismos. Es una experiencia de transformación del alma que nos embarca una y otra vez con una conciencia cada vez más profunda.

La música influye en la respiración, en el ritmo cardíaco y la presión arterial, reduce la tensión muscular, mejora el movimiento y la coordinación del cuerpo, influye en la temperatura, regula la hormona del stress, estimula la actividad inmunitaria, cambia nuestra percepción del espacio, del tiempo, refuerza la memoria y el aprendizaje.*

Es una búsqueda, dentro de nosotros mismos para encontrar nuestra esencia, enfrentándonos con nuestras partes oscuras y luminosas, y aceptándolas.

Para ir despidiéndome me gustaría contarles una experiencia con relación al efecto sorprendente de la música.

Es la experiencia en el proceso psicoterapéutico de una niña de 7 años, inquieta, con un difícil cuadro de ansiedad, con dificultad para establecer contacto y poder concentrarse en una tarea.

Luego de un periodo prolongado de tratamiento, donde fuimos conociéndonos y tomando confianza, un día al proponerle un trabajo con música, descubrí en sus ojos un entusiasmo interesante, luego armamos juntas canciones, pudo así reírse, concentrarse.

Las canciones estimularon su participación, se contactó conmigo, estuvo un largo rato sentada en el piso cantando junto a mí.

En ésta ocasión la música surgió como un instrumento de juego, y a partir de allí a veces durante la sesión mientras trabajamos, la niña tarareaba canciones inventadas por ella, dónde creaba personajes, e incluía la expresión de sus emociones. En otras ocasiones me transmitía canciones y me invitaba a que la acompañe.

Para finalizar me gustaría decirles que he elegido transmitirles éstos conceptos a ustedes que por su labor estarán durante varias horas en contacto con los niños, y con sus familias.

El rol para el que ustedes han elegido capacitarse es de vital importancia para la cotidianidad de la vida familiar.

Considero que cuando una mamá o un papá pueden delegar la atención de sus niños en personas formadas para tal fin, logran sentirse más tranquilos y seguros a la hora de tener que dejarlos al cuidado de otras personas.

*se llama Efecto Mozart a la propiedad de algunos tonos y ritmos que ayudan a fortalecer la mente, a vivificar la creatividad, a activar emociones, etc.

*(3) este último es un arquetipo de la vida, un símbolo de la creación. El círculo es un reflejo del orden natural. Lo encontramos en diferentes culturas y religiones, en el arte, en la naturaleza, en Asia,

India, Australia, América. Desde la prehistoria, las civilizaciones indígenas, los rosetones de la Iglesias Góticas, el Laberinto de Chartres lo expresan... Es un símbolo llamado arquetipo, es una imagen ancestral arraigada en el subconsciente colectivo de todos nosotros.

***Lic. Anabella Ossani**

Coordinadora del Área Psicoterapéutica del Grupo ConVivir

Docente del Curso de Capacitación de AMSI, de la Fundación OSDE

Docente AD de UBA entre el 2000 y 2005

En éste artículo nos proponemos transmitir nuestra experiencia relacionada a la propuesta de un espacio de orientación vocacional donde el proceso es llevado a cabo a través de un abordaje dinámico , promocional e interdisciplinario. Que tiene en cuenta como pilares a la autoestima y los aspectos resilientes del orientado, como así también a la relación del mismo con su entorno.

Orientación Vocacional

Una propuesta dinámica de elección vocacional

Por Lili Calvo y Guillermo Ossani

Busca por el agrado de buscar,

no por el de encontrar...

Jorge Luis Borges.

Para comenzar es necesario aclarar que es la Orientación Vocacional. Si partimos de su significado etimológico orientación viene de “oriente” cuyo significado es “sacar a luz”; y por otra parte orientación tiene que ver con educar, acompañar, informar.

Definimos a la Orientación Vocacional como un proceso dinámico y promocional.

En las consultas de orientación damos lugar a que el consultante actualice el conocimiento de sus aptitudes, capacidades, y competencias intelectuales. Por otra parte lo acompañamos para que descubra las oportunidades que tiene en el proyecto de capacitación que va a encarar y evidencie las dificultades que tiene que sortear, a fin de pueda concretar de un modo satisfactorio lo que se propone llevar adelante.

Intentamos de este modo que “des-cubra” es decir “saque a luz”, su modo de elegir, sus virtudes y cualidades en relación al proyecto educativo que va a emprender.

Es para nosotros muy enriquecedor que registre sus aspectos resilientes es decir, su modo de hacer frente a las situaciones adversas por las que atraviesa.

Consideramos valioso por otra parte que desarrolle su creatividad, su sentido del humor, ya que esto lo ayuda en su fortalecimiento y en el desarrollo de su autoestima.

El objetivo del proceso lo focalizamos en que el orientado defina que desea realizar, pueda darse cuenta de sus necesidades y a partir de ello tome las decisiones adecuadas para llevarlo a cabo.

Es importante que tenga en cuenta las redes de soporte familiar y las de carácter social que pueden colaborar con él para el logro de sus objetivos. Por ejemplo el aceptar la ayuda que puede ofrecerle algún familiar cercano, o un amigo, luego de transmitirles que está participando de un proceso de orientación, a fin de definir que carrera va a seguir.

Integramos en esta intervención profesional los aportes que el enfoque gestáltico brinda partiendo del "contacto consigo mismo", el estar en el "aquí y ahora" y el "darse cuenta". Como así también otras técnicas, unas relacionadas con el enfoque sistémico, como por ejemplo la utilización de la técnica del "Genosociograma". Un recurso que permite esclarecer la historia vocacional de la familia del orientado. Sumamos también recursos psico-diagnósticos como parte del proceso. Test desiderativo. Dibujo de la figura humana, de pareja, HTP y algunas láminas del Test de Rorschard

La Intervención profesional la orientamos a definir:

¿Cuál es su proyecto educativo y Como puede desarrollarlo?

¿“Cómo hace lo que hace el orientado”?

¿Cuáles son sus fortalezas y cuales son sus debilidades?

¿Cómo atraviesa las situaciones de cambio?

¿Qué forma tiene de relacionarse con los obstáculos que se le presentan y con la tarea ocupacional en general?

Qué elige y que hace con lo que elige y como lo lleva a cabo luego?

¿Cuál es su historia personal y cuál es la historia familiar ocupacional?

Lo vocacional y ocupacional tiene que ver con un entramado complejo entre lo personal, familiar, social, cultural , laboral, y es necesario abordarlo desde una concepción integral.

El orientado que llega a la consulta es parte de una historia familiar y social. Sabemos que distintos procesos de identificación con “ figuras de su entorno familiar y social intervienen en su elección”. Durante el proceso vocacional intentamos que el joven descubra en el aquí y ahora que desea llegar a “ser”, a fin de precisar cual es su proyecto de vida y aclarar si éste se contrapone o no con su proyecto vocacional.

Consideramos que lograr desarrollar un proyecto futuro relacionado con la elección de una capacitación “es una situación movilizadora” para el consultante, que requiere de una abordaje profesional interdisciplinario.

En el caso de niños en busca de una definición vocacional a nivel primario brindamos un abordaje conjunto con los niños y con los padres.

Nuestro estilo de intervención en colegios primarios la realizamos proponiendo al mismo tiempo Grupos para niños y Grupos para padres.

Cómo dijimos anteriormente dentro del Área de la Orientación Ocupacional y Vocacional la técnica de Genosociograma es muy usada pues nos permite esclarecer la historia laboral de la familia, ver profesiones que se reiteran, reconocer la presencia de empresas familiares, descubrir los mandatos familiares en relación a la elección de las carreras.

A continuación comentaremos una experiencia de intervención integrando ésta técnica, a modo de ejemplificar.

Pedro es un joven de 20 años, duda entre seguir una carrera universitaria o dedicarse a realizar tareas manuales. Por momentos le surge el deseo de llevar adelante un proyecto de hacer juguetes en madera. Ese es el motivo de su consulta.

Entre sus fortalezas está su habilidad manual. Construye objetos útiles, muy elaborados y armónicos estéticamente.

Entre sus debilidades surge la dificultad en convertir este emprendimiento en algo generador de recursos económicos, que le permitan lograr en el futuro su autonomía.

En uno de los encuentros le proponemos hacer su Genosociograma, acepta de buen grado, mostrándose muy interesado.

Su familia de origen está compuesta por su padre, su madre y una hermana menor que él.

Su abuelo paterno, inmigrante húngaro, se casó aquí en la Argentina con su abuela y tuvieron tres hijos, uno de los cuales es su padre.

No tiene referencia de sus bisabuelos, sólo ha visto alguna foto de ellos.

Su padre y su abuela le relatan que su abuelo no pudo continuar sus estudios y aprendió el oficio de ebanista, Pedro era muy pequeño cuando falleció el mismo.

Su abuelo materno ha sido empleado de una compañía próspera y fue ascendiendo poco a poco en la misma, su abuela materna es profesora de piano y enseña dando clases particulares, a parte de dedicarse a su familia.

Su padre estudió ingeniería y desarrolló su carrera teniendo que viajar en forma constante al interior y exterior del país. Lo que lo mantuvo un tanto alejado de su familia.. Su madre concluyó el secundario y luego al casarse se dedicó por entero a cuidar de sus hijos y de la casa.

Sus padres soñaron con Pedro convertido en un ingeniero químico, Al igual que su padre, y trabajando en alguna compañía importante, como él, y como su abuelo materno, tal vez por que es el hijo mayor de la familia y varón.

Ésta y otras historias familiares se fueron desplegando al cabo de nuestros encuentros.

En muchos de sus relatos, surge la presencia de Juan y su familia.

Es que la vida de Pedro, todas las tardes, según relata, transcurría en la casa de al lado, donde vivía Juan, el carpintero del barrio, y su familia. A tal punto es importante la presencia de éste grupo familiar en su vida, que sugiero que represente a Juan y a su familia, en hoja a parte. Graficando de este modo a la familia de

Juan y al vínculo que él fue construyendo con ellos, en todos estos años que los conoce. Por sus referencias deduzco que son soportes importantes en la vida de Pedro Y también están relacionados con su elección ocupacional.

Cuenta Pedro que comenzó de muy niño a corretear alrededor de la “mesa de carpintero” de Juan, junto a Marcos, el hijo de su vecino. Es que este espacio era a veces su lugar de juego.

Refiere que pasados los años comienza a interesarse en el oficio y con la ayuda de Juan hace su primera creación, una pieza de ajedrez.

Pedro comparte largas horas en la carpintería y vive junto a Juan y su familia, muchos de los acontecimientos de ella, cumpleaños, aniversarios, dificultades cotidianas. El formar parte de éste sistema familiar durante varios años, hace de la importancia de tenerlo en cuenta al elaborar el Genosociograma.

Luego de terminado su secundario, Pedro intentó comenzar la carrera de ingeniería, cursó una o dos materias del curso de ingreso hasta que decidió abandonar, decisión que no es bien vista por sus padres.

El siente que eso no es lo que le gusta. Entre tanto, casi como un “hobby”, comienza a construir mesas bajitas para chicos, algunos rompecabezas, que luego motivado por Juan comienza a vender entre sus conocidos.

En el transcurso de las entrevistas vemos su dificultad en convertir esta habilidad en un proyecto, en algo que le permita obtener recursos. Tal vez está relacionado con su lealtad familiar, el sentir que no está siendo fiel al deseo de sus padres: el ser ingeniero.

Y a su vez aparece la fuerza que él siente desde la línea paterna, que viene de su “abuelo ebanista”, del que conoce su oficio a través de los objetos que hizo y de los muchos relatos de su abuela. Por otra parte ella y Juan, el vecino, son alguna de las personas que más valoran lo que Pedro crea.

Ahora al hacer luz en su historia familiar, le es más clara la relación de su inclinación al trabajo con la madera y a la presencia de Juan, el carpintero en su vida. Su abuelo al morir tempranamente no pudo continuar con su emprendimiento y sus hijos no se dedicaron a ello. Él al querer llevar adelante su proyecto de hacer juguetes en madera de algún modo se relaciona con la empresa familiar que quedó truncada con la muerte de su abuelo.

Pedro fue progresando mucho en el transcurso de las entrevistas y en ellas fue descubriendo la importancia de integrar sus conocimientos sobre como realizar una buena “administración de los recursos”, cosa que aprendió en su familia, en especial de su madre que es una eficiente organizadora del hogar.

Durante el proceso va surgiendo también su necesidad de capacitarse en algo relacionado a su proyecto, para así aprender nuevas técnicas de cómo trabajar la madera, como presentar mejor sus productos y saber como es el mejor modo de publicitar lo que realiza.

Por lo referido podemos inferir que el Genosociograma lo ayudó a poner luz en la oscuridad de su elección vocacional al relacionarlas con su historia familiar, el aclararlo se constituyó de este modo en un soporte fortalecedor de las mismas, y en un proveedor de soluciones, que le permiten ahora comenzar a encarar su proyecto vocacional con otra visión.

Para finalizar y enlazando las cita de Borges enfocamos nuestra propuesta en el dinamismo de un proceso de aprendizaje psico-social que tiene en cuenta a la persona y a la relación de la misma con su entorno.

Y decimos que dentro del mismo no fracasa en su decisión el orientado que “ puede llegar a cambiar de opinión y de carrera”.

Tal vez veamos en tal caso, el fracaso en forma más frecuente, en el que inicia el estudio de una carrera sin realizar su elección ”de un modo consciente”, a veces por imposición de otros y no por decisión propia.

Material de Consulta:

Anne Schutzenberger: “Ay mis ancestros” Editorial Buenos Aires

Diccionario Larrousse

Calvo, Liliana y Reynoso, Lidia. Trabajo Social y Enfoque Gestáltico. Editorial Espacio

Calvo, Liliana. Resiliencia, Autoestima y Promoción Social www.margen.org.ar

Material de formación del Seminario de Genosociograma dictado por la Lic Lili Calvo en el Grupo ConVivir,. Buenos Aires 2006

Material del Taller de Autodesarrollo dictado por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Manual de Orientación Profesional de Mira y López 1957.

Perls, Fritz: El Enfoque Gestáltico, Testimonios de Terapia. Editorial Cuatro Vientos.

Poster I y M. Teoría y técnica Gestáltica. Editorial Amorrortu.

Seminario Internacional de Bert y Sophie Hellinger” Los órdenes secretos del amor en la profesión y en el éxito personal. Buenos Aires 2007. Organizado por el Centro Hellinger de Argentina.

<http://orientacion-vocacional.idoneos.com>

***Lic. Lili Calvo. Asistente Social. Socioterapeuta Gestáltica- Mediadora Familiar. Capacitación de Post Grado en Psicología de los Eneatipos del Dr. Claudio Naranjo. Seminarios de Formación en Los órdenes del amor en la profesión y el éxito personal con Bert y Sophie Hellinger**

***Lic. Guillermo Ossani. Psicólogo Clínico. Especialista en Test de Roschard. Capacitación de Post Grado en Psicología de los Eneatipos del Dr. Claudio Naranjo. Seminario de Formación en Los órdenes del amor en la profesión y el éxito personal con Bert y Sophie Hellinger.**

El Presente Artículo es de Autoría Legal de Lili Calvo y Guillermo Ossani, para citarlo es prioritario mencionar la fuente. www.convivirgrupo.com.ar



Las “mentiras” en los niños. Un análisis necesario para padres y docentes.

por María Elena De Filpo Beascochea

En estas líneas abordaré el acto de mentir en los niños desde un punto de vista general y luego, desde una perspectiva particular, cómo la vemos los adultos, y cómo impacta en nosotros.

La importancia de poder, como adultos, analizar y descubrir las motivaciones por las cuales un niño acude a la mentira como medio o instrumento para lograr algo. Y por último, entenderla desde dentro de la mente de un niño y el por qué de ellas: cómo a una misma conducta mentirosa pueden corresponder diferentes motivaciones.

En términos generales:

Desde la perspectiva del adulto podemos señalar que la mentira es un acto social.

El fin es engañar al otro. Por eso se distingue del error.

En lo que entendemos por acto mentiroso, por parte del que lo lleva a cabo podemos decir que hay intención de mentir.

Y lo importante es que para que sea una mentira, el otro no debe darse cuenta.

Mintiendo se infringe la regla.

Señalamos dos condiciones para la construcción de la mentira: Conocer lo real y construir lo imaginario (para construir la fábula de la mentira se necesita la imaginación)

Si queremos responder más adecuadamente al acto mentiroso de un niño, debemos por un momento dejar de lado el aspecto moral de la mentira.

Con esto quiero decir que en la vida cometemos mentiras de todo tipo que no parecen tener fines reprobables o motivaciones condenables, sino más bien dignas de comprender para saber cómo actuar en consecuencia.

Como adultos, lo que más nos preocupa es la violación de las reglas y el orden establecido socialmente que se genera con la mentira, Y por sobre todo, que se debilita la confianza en una relación.

Podemos decir que la mentira entonces, atenta contra la franqueza de la relación.

Es una trasgresión al encuentro de esas personas. Por eso es un factor disolvente en las relaciones.

Seguramente, a muchos padres/madres les inquieta la actitud del niño, que mintiendo rehuye los deberes, o sea "*La disposición de conciencia*" del que miente.

Como esquema general podemos decir que el que miente cambia la situación cuando la reacción lógica le parece desventajosa, presentando gracias a la mentira, una situación más favorable para él.

Desde el punto de vista del que miente, existen muchas variantes para analizar:

Por ejemplo: Se puede mentir para evitar una sanción por una falta cometida, para huir de un peligro.

Cuando se miente para disimular una acción reprobable, se puede entender como un sentimiento de nostalgia por la inocencia, una tentativa para escapar al sentimiento de culpabilidad. Quizás se de en aquellos niños más necesitados de protección en edades en que se espera de ellos más responsabilidad.

En otras ocasiones: el que miente no trata de ocultar, sino más bien busca ventajas. Es el caso del que miente para demostrar que es más valioso. Puede hacerlo por ejemplo, con sus calificaciones en la escuela o con hechos ejemplares que no ha realizado. Busca reconocimiento y utiliza la mentira para lograrlo.

Podemos decir que uno de los beneficios del mentir estaría dado por poder anticipar de alguna manera el éxito sin arriesgarse, eliminando el factor sorpresa que no garantiza el éxito de aquello que se quiere conseguir.

En los niños menores de tres y cuatro años, podríamos hablar de pseudo-mentiras. Esta es una originalidad del pensamiento infantil.

Si no las tenemos en cuenta como prefigura en un estadio precoz, esto nos llevará a confundirlas por su aspecto exterior, con las mentiras condenables moral y socialmente y a obrar de un modo no adecuado.

Las Pseudo-mentiras y las motivaciones

Desde la perspectiva del adulto

Las pseudo mentiras son como las mentiras, afirmaciones contrarias a la realidad por lo menos a la imagen que el adulto tiene de la realidad.

Es común que se presenten como afirmaciones o negaciones improvisadas, tratando de invertir la evidencia, los datos de la situación. Como el caso de un niño que ha sustraído un objeto, y dice que el objeto que tiene en la mano, no lo ha tomado él, o acusa al hermano de ello.

La pseudo mentira tiene aparentemente, un carácter lúdico del cuál debemos sospechar.

La imaginación está en juego muy directamente. El niño obra conforme a sus deseos, con el fin de conseguirlos, y también por su imaginación e imitación.

Si escucha que los padres dicen por ejemplo "*Dí que no estoy*", al atender una llamada, para que la cena no se enfríe, será posible que responda a la pregunta de si se ha lavado las manos antes de comer, que sí lo ha hecho aunque sea mentira, con el fin de que no se le enfríe la comida. Pero puede ser que en este momento no esté experimentando que está cometiendo una falta.

Nos parece que la imaginación puede ser creadora, pero nos olvidamos de sus fuentes. La sugestión, la imitación, el material primario, somos también nosotros, los adultos y nuestros mensajes.

Muchas veces nos apresuramos en formular juicios, partiendo sólo de evidencias externas, que tienen para nosotros una determinada significación, pero que quizás no sea la que es para el niño.

Podríamos pensar que si un niño miente de un modo impulsivo, con espontaneidad, y sin poder casi medir las consecuencias, quizás esté en un primer momento del camino que deberá recorrer hasta llegar a ser una persona con noción de falta y responsabilidad. Los adultos tenemos previsión, pero los niños no nacen con ella.

Cuando esto ocurra, podrá elegir obrar de un modo u otro, y evaluar las consecuencias de lo que está haciendo. ,

Si nos conducimos con las pseudo mentiras como si el niño fuera plenamente capaz de medir las consecuencias, de seguir el trayecto pleno de su incidencia sobre su personalidad y sobre sus relaciones sociales, o su sentido moral, nos adelantamos a juzgar antes de acompañar, escuchar y guiar.

Desde la mente del niño:

Desde otra perspectiva, si tratamos de entrar en la mente de un niño, Yo diría que a veces estamos frente a un niño que "parece mentir". Esta reflexión nos pueda servir para aprender a esperar, no juzgar apresuradamente y diferenciar mentiras de pseudo mentiras o sea de aquello que parece una mentira pero no lo es en sí mismo. Para comprender y saber cómo conducirnos ante una acción “mentirosa”, lo importante es detectar la motivación que activó dicha mentira en el niño.

La mentira tiene mucho de imaginación, pero no toda imaginación es una mentira. Para que se hable de mentira, el que miente sabe que engaña al otro.

Motivaciones del mentir o Pseudomentir

Podemos señalar que analizar y encontrar las posibles motivaciones que llevan a un niño a mentir o a pseudo mentir nos permite acompañarlo en el desarrollo o maduración afectiva con la idea de que el intercambio modula y recrea.

Los niños pequeños ven muy ventajoso el beneficio inmediato de la mentira o pseudo mentira porque aún no pueden anticipar tanto las consecuencias.

Si un niño de dos ó tres años “miente” y se ríe con nosotros porque somos cómplices de su “mentira” y nos reímos con él porque lo que dice es evidentemente una mentira, *está jugando* con nosotros y a través del juego, nosotros también podemos organizar, limitar zonas, explicar.

También podemos decir que con una pseudo mentira un niño puede buscar *acercamiento afectivo*. Es el caso de una niña pequeña que decía vivir en la empresa donde trabajaba su mamá. Lo que expresaba ¿era una mentira? O ¿a través de lo que contaba, imaginaba una idea que le hacía sentir más cerca de ésta y además le permitía elaborar la ansiedad que la invadía cada vez que la madre se iba al trabajo?

Con esta pseudo mentira o idea fantaseada podía tolerar la ansiedad de separación y sentirse unida afectivamente a la madre en su ausencia.

Hay mentiras con las que el niño se ha dado cuenta que *se asegura algo*. Es el caso del niño que miente porque sabe que así se evita un castigo, o aquél que dice no tener tarea para asegurarse la tarde libre.

Otra motivación muy importante y frecuente es aquella mentira que tiene que ver con el *sentimiento de grandiosidad*. Es una mentira que les permite sentirse libres de la humillación del sometimiento al adulto. Son los casos por ejemplo de niños

que dicen haber obtenido una buena calificación en la escuela, pero no para evitar el castigo que ello podría ocasionar, sino para sentirse grandes y poderosos frente a un sentimiento de humillación por el fracaso.

Parece difícil pensarlo pero estas motivaciones de la conducta son inconscientes, y operan en el niño llevándolo a actuar de determinada manera.

Muchas veces, los niños nos mienten a los adultos *para evitarnos sufrir. Para evitar un daño*. Tienen la idea de que algo nos hará sentir mal, y nos mienten para evitarlo. Si comprendemos el móvil, nuestra actitud con ellos a la hora de actuar será muy diferente.

Ejemplos de diferentes motivaciones que activan la conducta mentirosa:

Tres motivos diferentes para una misma conducta mentirosa:

Un niño niega que le hayan entregado las calificaciones en la escuela:

- 1- Por temor al castigo.
- 2- Por no disgustar a los padres, como forma de cuidado hacia ellos.
- 3- Por no decepcionarlos manteniendo así su imagen frente a ellos.

Otro ejemplo, otra motivación:

Un niño es interrogado por su maestro frente a su clase y responde que no sabe. Por un *sentimiento de vergüenza* puede decir que no sabe algo para no hablar en público cuando en realidad sí conoce la respuesta.

Para finalizar, aunque podríamos continuar enumerando motivaciones, lo importante es destacar, que no es la "mentira" lo que hay que tratar en sí, ya que la mentira es un medio. Lo que tenemos que intentar descifrar son los motivos. Debemos llegar al móvil de la mentira y trabajar sobre ello.

Si tenemos en cuenta las motivaciones que conducen a un niño a la mentira, podremos evitar ejercer "violencia" sobre él. Esta violencia consiste en adjudicarle una intencionalidad y un sentido a sus conductas sin tener en cuenta las verdaderas motivaciones que lo llevaron a mentir. A partir de aquí, serán más adecuadas las medidas que tomemos y nuestra intervención como adultos.

María Elena De Filpo Beascoechea
Psicóloga-Psicoterapeuta
Col. M-18413
Madrid. España

3- Experiencias de Colegas

Certezas e incertidumbres, un congreso vincular

Desde París, Adriana Ciliberti

Hace apenas tres meses 800 personas, profesionales de la salud, reunidas en una pequeña y encantadora ciudad cordobesa, Villa Giardino, compartíamos cinco días de encuentros, desencuentros, búsquedas, respuestas y cuestionamientos.

El primer desafío de la AGBA (Asociación Gestáltica Buenos Aires) organizadora de este X Congreso Internacional y III Latinoamericano de Gestalt fue la elección de la modalidad « en convivencia » de este encuentro.

Sólo esta elección habla ya de una certeza. Para nosotros, gestalticos y felizmente no sólo para nosotros, nuestra conciencia responsable del otro, de nuestro prójimo semejante o diferente, nos impulsa a construir vínculos y en éste cara a cara vamos tejiendo nuestra red vincular en la que creemos. Esta óptica, esta experiencia de vida es una convicción que nos caracteriza y que forma parte de nuestra filosofía de vida - cada una de las partes es el todo y el todo es más que la suma de las partes. -

Una prueba más que abunda es este sentido, el encuentro de Instituciones realizado durante el Congreso con la intención de bregar por una Federación Latinoamericana.

Otra certeza implícita de este congreso, vivida como participante, disertante y acreditada en prensa, ha sido el uso de la flexibilidad como modelo de adaptación. Un sinnúmero de anécdotas de todo tipo me lo han confirmado. Graciosamente, nosotros, como argentinos, confundimos muchas veces nuestro famoso dicho « lo atamos con alambre » con el

modelo del que hablo. Hacer frente a lo imprevisto, lo inédito, lo no conocido y resolverlo de la mejor manera posible es un modelo flexible de adaptación a la realidad. Este modelo permite incluir los emergentes y no rechazarlos. Me he sentido complacida en estas observaciones y las defiendo ya que sólo la distancia de mi país de origen desde hace trece años, me ha facilitado la tarea para reperarlas. Vemos menos o deformado sin la distancia apropiada.

Muchas son las causas de la certeza que enunciare ahora, también implícita para nosotros como argentinos, hablo de la capacidad a cuestionarnos. Esta tarea nos es habitual, se ejerce en las escuelas (he trabajado como profesora durante 20 años en nuestro país), en el seno de las familias (mi propia familia vive allá), en las conversaciones con amigos (mantengo preciosamente mis vínculos afectivos).

No es una modalidad temida en general y la he observado también en el ámbito del congreso durante las mesas de trabajo que formaron parte del programa. Estas mesas de trabajo no tuvieron como interlocutores personas defendiendo su propio punto de vista, sino disertantes capaces de escucharse y de escuchar al otro para intentar llegar juntos a una conclusión.

Esta observación no es ni irrisoria (si no se la compara a la cantidad de habitantes del país), ni ilusoria de mi parte (no hablo de una ilusión sino de hechos). Me parece importante señalarla como experiencia intrínseca a este congreso que se ha realizado en Argentina, es decir con una línea de trabajo establecida de antemano por el comité de organización y con una filosofía inherente. Es importante mirarse también en perspectiva, esta

modalidad no hubiera sido la misma en muchos otros países desarrollados. Hemos vivido cálidos momentos durante las presentaciones de los profesionales invitados. Desde las sensibles palabras de Jean-Marie Delacroix con « La tercera historia o la relación paciente-terapeuta : una relación que enraiza (da raíces) y espiritualiza », la presencia afectuosa de Adriana Schnake Silva tanto en su taller teórico-vivencial como en su « Enfoque holístico de la enfermedad », la humildad de Philip Lichtemberg en su « Comprometer lo cotidiano con los temas de la terapia Gestalt », el ejercicio de estilo de Jean-Marie Robine con su trabajo « La terapia Gestalt como estética y la creación como ética » hasta las palabras del carismático Claudio Naranjo durante la apertura del congreso.

Almorzar y cenar juntos ha sido una tarea ímproba. No es fácil entablar una conversación en un salón con casi 800 personas, el ruido no es despreciable .

Sin embargo, cada uno de nosotros puso su granito de arena de esfuerzo para conocer al otro y darse a conocer en un clima de camaradería.

En cuanto a los trabajos presentados mucho habría por decir, quienes han asistido a otros congresos ya lo saben, para quienes no es así, valga la repetición « somos responsables de nuestras elecciones. » Si bien la Comisión científica de la AGBA puso en práctica una selección primera, quedaron libradas a nuestro libre albedrío nuestras decisiones finales. Si cada uno encontró o no lo que buscaba, no es mi tarea elucidarlo. Sin embargo, en términos de programación, pienso que hubiera sido más propicio prever la participación de todos los participantes, a las conferencias de todos los disertantes invitados. De esta manera se hubiera evitado la confrontación

con salas vacías o con muy pocos participantes de los disertantes que tenían en los mismos horarios a « los maestros » exponiendo.

He tenido la oportunidad de entrevistar a algunas personas durante el congreso y quisiera transmitirles sus expresiones con respecto a sus propias certezas e incertidumbres. Tomo estas palabras como regalos que me agrada compartir.

Marta :

« Mis certezas están en la vida profesional y personal que son bastante la cosmovisión de cómo recibimos la Gestalt.

A mí me parece que en Argentina, quienes tuvimos la suerte de formarnos durante diez años e iniciar nuestro primer grupo, tuvimos un enfoque centrado en lo social y a mí me gustaría volver a encontrar el trabajo gestáltico centrado en lo social.

En aquel entonces yo ya era psicóloga, me había formado en Estados Unidos, en lo que era sociología en esos momentos y estaba en la cátedra de psicología social, obligatoria para todas las carreras nuevas, ahí creo que nos formaron más como psicólogos sociales. Situaciones parecidas vivían otras personas del grupo y ésto nos facilitaba por ejemplo el aprendizaje con la Nana, que nos ha aportado una Gestalt pragmática y vivencial.

El espíritu que teníamos en ese entonces y era hacia donde íbamos, fue el que nos llevó a fundar una asociación sin fines de lucro, sin discusión, sin dudar un instante, porque era así y todos teníamos un compromiso social. Lo que recupero es ese interés por lo social.

Mi sensación al leer los trabajos que llegaron al congreso, fue que me

hubiera gustado ver más trabajos sociales, sabemos que aquí ese trabajo existe y conocemos muchas personas que lo realizan. En una Argentina tan castigada como en estos momentos, me parecía importante rescatar ese trabajo y exponerlo.

Seguimos siendo de avanzada en lo social como movimiento gestáltico, todos los fundadores han tenido esta óptica intrínseca y yo quisiera escucharlo, leerlo en los congresos. Me gustaría que se abordaran las preguntas de base : qué hacemos con la miseria (que ya no es pobreza), con las preguntas de género, con la violencia de nuestra sociedad, con las madres adolescentes, con las situaciones de crisis crónicas o las catástrofes...

Mis incertidumbres tienen más que ver con retomar ese horizonte, con el trabajo de fondo, con el : hacia dónde vamos ? cuánto quedó de la ideología primera ? cuál es el sentido actualizado de nuestro trabajo psicoterapéutico frente a estas preguntas ? No me parece que la Gestalt esté a la cabecera de esto, lo que me gustaría es que este congreso le pueda dar una vuelta a estos cuestionamientos. »

Marta Fischman Slemenson, presidente del congreso, cofundadora de la AGBA es psicóloga, psicoterapeuta gestáltica y sistémica, socióloga y fonoaudióloga, colabora frecuentemente con sus escritos en revistas especializadas.

Ernesto:

« Frente a tu pregunta me aparecen como dos caminos paralelos de respuesta.

En mi vida personal el amor incondicional hacia mis hijas, tengo la certeza de

sentirlo. Otra certeza es el deseo y el propósito de vivir una vida más sana ; he tenido hace seis meses un accidente automovilístico muy serio, en el que casi fallezco ; esto me ha generado un cambio radical, en lo que es importante para mí, en mi vida.

En lo profesional, una certeza que sería el otro camino, la poder ser un buen terapeuta y serlo, en la medida que las decisiones que tomo en la psicoterapia de mis pacientes sean en función de ellos y no mía.

En otro aspecto del campo profesional, yo me especializo en el trabajo con adultos y de grupos en la formación teórica gestáltica ; una apoyatura teórica y una apoyatura de experiencia de vida son importantes. Tengo la certeza que el terapeuta tiene que animarse, tiene que correr riesgos en su vida personal, esa es una certeza. La vida transitada y una buena apoyatura teórica nos dan la posibilidad de ser buenos terapeutas a la hora de trabajar con el otro

La incertidumbre la asocio con la angustia, el miedo y una excitación orgánsmica. El miedo lo asocio con la parte mas neurótica nuestra, con la necesidad de controlar, con el miedo a no ser aceptado o a no ser querido.

La angustia me parece que es saludable, existencial, tolerable.

La parte más positiva de la incertidumbre consiste a aceptar que no sabemos lo que va a sucedernos dentro de un rato, me parece que esa aceptación de no poder controlar y de no querer hacerlo, es un desafío precioso si lo podemos disfrutar Una cosa como mágica, placentera que tiene la vida es la incertidumbre, es no saber como va a terminar la película ni siquiera cuándo. »

Ernesto Vitale, presidente de AGBA, psicólogo, psicoterapeuta gestáltico.

María Silvia :

« En lo profesional y como lo veo en casi todos los alumnos, yo empecé con muchas más certezas y tengo cada vez más incertidumbres. Tiene que ver con ese axioma tan antiguo « solo sé que no sé nada » y a medida que más sé, me doy más cuenta de lo que no sé. Esto en cuanto al aprendizaje profesional. Pero además, la certeza de que es bueno e interesante no saber, hasta para darme permiso para no saber.

En cuanto a las incertidumbres que se manejan en América Latina, comparándolas con las que se manejan en Europa, en países con mucha más organización sociopolítica - nosotros hemos tenido durante muchos años dictadura militar y hemos vivido situaciones de crisis nacionales y regionales muy fuertes - ésto hace que tengamos como otra gimnasia para convivir con las incertidumbres. Cualquier latinoamericano sabe que no sabe lo que va a pasar pronto, mañana o pasado. Un decreto puede dejarlo de un momento a otro sin casa, sin ahorros, sin trabajo, sin gobierno o sin hijos. Por lo tanto la incertidumbre forma parte de nuestra cosmovisión y tenemos el hábito de resolver las cosas no previstas de un modo creativo. A veces esos modos creativos no son los mejores, un dicho argentino dice « lo atamos con alambre » que tiene que ver con resolver las cosas con dos palitos y resolverlo, esto puede generar recursos facilistas o de una gran creatividad.

En este contexto, la incertidumbre tiene que ver básicamente con el concepto de « impasse », ese momento arquetípico donde lo anterior no nos sirve y lo nuevo no aparece. Atravesar el « impasse » es para mí atravesar la incertidumbre, como un trapecista que se esta lanzando del trapecio y mientras tanto se sostiene con el impulso. »

Maria Silvia Dameno, vicepresidente de AGBA, psicóloga y psicoterapeuta gestáltica.

Philip :

« En el comienzo de todo contacto no sabemos lo que va a pasar, ni lo que queremos, y lo descubrimos sólo durante el contacto pleno. No conocemos lo que es posible en el mundo del contacto y esto es una incertidumbre.

Todo lenguaje, todo diálogo es incertidumbre de tal suerte que la tolerancia hacia esta incertidumbre y su complejidad dependen del hecho de ser sostén y estar disponible al encuentro, al mismo tiempo además de la confianza en que podemos atravesar esta incertidumbre.

Dicho de otra manera, podemos perder nuestra mirada en un espejo ? »

Philip Lichtenberg, codirector del Instituto de Terapia Gestalt de Filadelfia, psicólogo, psicoterapeuta gestáltico, autor del libro « Deshaciendo el nudo de la opresión ».

Jean-Marie :

« Mi única certeza es que voy a morir y mi única incertidumbre es que no sé cuándo. »

Jean-Marie Delacroix, psicólogo clínico y psicoterapeuta gestáltico, cofundador del Instituto Gestalt de Grenoble y del Instituto francés de Gestalt-terapia, es autor de « Cultura africana, del padre ancestral al hijo creador »

Mario :

« La primera certeza es la fé, no solo la fé transcendente en Dios, que la tengo, sino la fé basica gestáltica que estamos para superar los conflictos y para resolverlos, centrándonos en la experiencia, buscando y buceando en nuestro pasado - presente, vamos a encontrar las formas para resolverlos. Esta es la más importante.

La segunda es el amor, el amor hacia los que amamos, el amor hacia quienes no tenemos afecto, pero a quienes tenemos que aprender a amar, amar como actitud de entrega y aceptación. En ese sentido, llegar a amar hasta esas dificultades para poder transformarlas en desafíos.

En nuestra querida, pero lejana Salta, somos los primeros gestálticos, es una provincia que tiene una gran tradición psicoanalítica y logoterapéutica, nosotros estamos abriendo camino. Son maravillosos la resistencia y el desafío que esa resistencia implica. Este desafío sólo llega a éxito basándose en mis dos certidumbres : una profunda fé en que lo que vamos sembrando se va haciendo, poco a poco. Empezamos hace cuatro años muy escasamente en forma particular y dando algunas charlas y hoy tenemos una cátedra en la Universidad, hay alumnos que hacen sus tesis con enfoque gestáltico, otros están aquí en el congreso, hemos fundado la asociación gestáltica de Salta, y eso no ha sido mérito, ha sido simplemente dejar fluir desde la certeza de la autorealización personal y social y desde el amor.

Las incertidumbres, bienvenidas sean.

Hoy estábamos con dolor escuchando y compartiendo cómo se han rigidizado ciertas posturas dentro de nuestra disciplina que paradójicamente tiende y busca la integración hacia fuera de sus fronteras con otras

disciplinas y otros enfoques, y sin embargo, a veces encontramos esa rigidez dentro del mismo campo. Esto es, por ejemplo, una incertidumbre. Pero para mí, las incertidumbres son desafíos.

La Gestalt tiene la vitalidad y los elementos para fundar teoría y hay gente que lo está haciendo. Aunque no se tenga una teoría muy elaborada como la psicoanalítica, podemos por ejemplo mirar simplemente uno de sus fundamentos : el trabajo con el punto cero de las polaridades. Si nos indentificamos con la incertidumbre, si no la combatimos, sino que la asumimos como una parte nuestra, esa energía nos va a servir para revertirla y para poder transformarla en experiencia creadora que nos lleve a una certidumbre que nos va a plantear nuevas incertidumbres. Esto es lo necesario, por cada certidumbre que tenemos aparecen infinidad de incertidumbres. Todo lo otro que dejamos y que no hace figura, queda en el fondo y se tranforma en incertidumbre, en desafío. Yo creo que ese es el avance de la ciencia y más aún en una ciencia humanista que se ocupa de la problemática humana. Así vivimos. »

Mario Alberto Vázquez, médico, psiquiatra, psicólogo médico, psicoterapeuta gestáltico, presidente de la Asociación Gestáltica de Salta, es autor del libro « Tolerando la confusión. »

No sería justa conmigo misma si no compartiese el momento de intensa emoción que he vivido en la presentación de mi trabajo « La opresión como fuerza motora en Gestalt. »

En cuanto a lo personal, esperaba ese momento como una manera de concretar un ciclo de vida. Llegar a mi país a aportar con humildad mi

experiencia desde un enfoque gestáltico, integrando técnicas teatrales introspectivas, centrada en una dinámica social de la relación opresoroprimido, para encontrar respuestas creativas, cerraba mi ciclo de dar en Argentina lo que había aprendido en Francia . Una experiencia que he puesto en práctica en el país donde vivo, desde hace más de 10 años con grupos de personas marginalizadas socialmente.

Mi ansiedad creció, cuando llegó el momento preciso. Iban llegando algunas personas a la sala que se me asignó, cuando ví ingresar a Philip Lichtenberg. Sorprendida, me dirigí a él para indicarle en qué sala se encontraba en la convicción de que estaba perdido, pero no era así. Sin poder sobreponerme aún, ví entrar a Susan Gregory. Susan, felizmente, comprende castellano y se defiende bien hablándolo, pero qué hacer con Philip que sólo hablaba inglés ? Unos segundos pasaron de duda frente a la resolución de lo que podía ser un obstáculo, cuando un agradable : hola ! qué tal ? con acento español, me remitió al presente. Acercándome para saludar a este hombre, descubrí un maravilloso cartelito de traductor colgado de su cuello. Felizmente, él era traductor de inglés y se ocupó gentilmente de la traducción para Philip.

Una vez el grupo reunido y la puerta cerrada, sólo me animó el placer de realizar la tarea que más me gusta.

Esta anécdota, es importante para mí, ya me he sentido homenajada en el grupo de trabajo. Pero quiero rescatar la humildad de dos « verdaderos maestros » que como cualquier otro participante, se acercaron con modestia a compartir su tiempo y su palabra.

Para finalizar, solo agregaré que si adherimos profundamente a nuestras

convicciones que sirven de sustento a nuestra conducta ética y moral, sean éstas bienvenidas, para que juntos construyamos un mundo mejor. Que la misma bienvenida sea dada a nuestras incertidumbres que nos permiten crecer.

4- El libro sugerido

Diccionario Especializado en Familia y Género

Ángela María Quintero Velásquez, Trabajadora Social. Magíster en Orientación y Consejería. Docente Departamento de Trabajo Social. Universidad de Antioquia. Medellín. COLOMBIA.

El Diccionario Especializado en Familia y Género, reúne a las ciencias sociales y a la terminología, para realizar el rastreo bibliográfico y terminográfico, la armonización y la validación de un sistema de conceptos que recoja los términos utilizados por las disciplinas que analizan la Familia y el Género, con el fin de crear un espacio unificado y una búsqueda de un lenguaje especializado de alcance latino, que facilite la transferencia del conocimiento y de la información.

Es una investigación interdisciplinaria, (trabajo social, sociología, terminología y traducción), interinstitucional (Universidad de Antioquia e Icala) e intersectorial. (Entidad gubernamental y empresa de desarrollo social) No existe en castellano, una obra así, el Diccionario es pionero, contribuye a producir conocimiento y al intercambio entre profesionales, entidades y comunidades que trabajan con Familia y Género.

Continúa la línea de investigación documental, lexicográfica y terminológica del Centro de Investigaciones Sociales y Humanas y el Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia, con antecedentes como la Guía Tematizada Familia y Género, el Tesoro Colombiano en Familia y Género, y el Diccionario Especializado de Trabajo Social.

Recoge la relación dialéctica entre la familia y el género, disciplinas de reciente formación pero estudiadas científicamente. Analiza la producción documental de uso público entre 1990-2005, reconocida por la comunidad académica, en una perspectiva multidisciplinaria. Es un Diccionario de punta con 167 términos, crea el Sistema de Conceptos, ratifica neologismos y evidencia ambigüedades, polisemia y uso inadecuado de la lengua materna, Aplica Cratilo, Trados Multiterm y ficha Colterm. Es una obra de referencia

especializada, monolingüe en español, con equivalencias en inglés, y definiciones construidas a partir de la terminología de la especialidad.

5- Citas que nos ayudan a reflexionar

La ceremonia del Olamal

En África, una de las ceremonias para pedir fecundidad se llama " Olamal Loo Nketuaak " : ceremonia para las mujeres. La misma dura varios días.

Los Masai, el pueblo mas popular de Kenia con una densa riqueza cultural, es un pueblo seminomada, tradicionalmente guerrero y pastoril.

“Allí una mujer o un hombre se consideran padre o madre no solo de sus hijos, sino de todos los de la generación de sus hijos”.

En la ceremonia las mujeres forman un corro y van danzando al son de los cantos con los que se dirigen a Dios para pedirle fecundidad para las mujeres que no tienen niños y para darle gracias por haber bendecido a otras concediéndoselos.

6-Congresos-Jornadas-Seminarios y Talleres

**III Congreso Argentino de Salud Mental
FECHA DEL CONGRESO: 27, 28 Y 29 DE MARZO DE 2008
info@aasm.org.ar /**

7- Actividades

Grupo ConVivir

- **Grupo de Reflexión para hombres y mujeres**

en la Confitería Uno

Comienza lunes 12 de Noviembre

Coordina: Lic. Virginia Grassi

- Orientación Vocacional

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

Informes: 4583-2221 y 4584-4098

8- Una película para ver

El Abuelo: adaptación de la novela homónima de Benito Pérez Galdós

Emociona el extenso abuelo de Garci y Fernán-Gómez

Con "*El abuelo*" - seleccionada por España para competir por el Oscar a la mejor película en habla no inglesa, José Luis Garci culmina su trilogía melodramática sobre temas morales y religiosos, iniciada con "*Canción de cuna*" y "*La herida luminosa*".



Adaptación libre de la novela de Benito Pérez Galdós, "*El abuelo*" sintetiza el rico estilo fílmico de Garci, muy recordado por aquellas inolvidables "*Asignatura pendiente*" y "*Solos en la madrugada*".

El sólido guión investiga el drama de una noble familia asturiana de principios de siglo. A su vuelta de América, donde se ha arruinado, el librepensador patriarca, don Rodrigo (Fernando Fernán-Gómez), se enfrenta a su nuera, la condesa doña Lucrecia (Cayetana Guillén Cuervo), que ya en vida de su marido le era públicamente infiel. En su afán por salvaguardar el honor familiar, el anciano ansía saber cuál de las dos hijas de la condesa es su verdadera nieta, lo que despierta las iras de la dama y de la parasitaria burguesía de sus señoríos. Don Rodrigo sólo encontrará comprensión en don Pío (Rafael Alonso), un maestro que vive hastiado de su excesiva bondad.

El guión logra que la historia y los personajes resulten entrañables a base de jugosos diálogos y situaciones sugestivas. Un tono general introspectivo, sereno, refuerza el dramatismo de las bien dosificadas efusiones emocionales el primer encuentro entre el suegro y la nuera, el magistral montaje paralelo de la confesión y la lectura de la carta, todo el catártico desenlace... y, sobre todo, permite al magnífico reparto expresar los poliédricos perfiles de sus personajes. Es imposible imaginarse la película sin el españolísimo pero nacido en Argentina Fernando Fernán-Gómez.

Podemos insistir en el tema de extensión, dos horas y media, algo exigente para el espectador, pero que se sobrelleva gracias a la potente dirección de actores. Con un guión que toma los grandes nombres como Galdós, Cervantes, Calderón de la Barca, Shakespeare, Valle-Inclán o Chejov, en su rigurosa y a la vez mágica filmación se juntan la sustancial base de John Ford y David Lean con un buen chorro del renovador Víctor Erice y unas cuantas gotas sabrosísimas de Carl Dreyer. Todo esto, arropado por una bella fotografía, una exquisita recreación de ambientes y un cadencioso montaje, que no descuida las discusiones morales, existenciales y las luchas entre el amor y el honor, la pasión y el deber, la esperanza y el fatalismo...que reúne con buena mano Garci en una de sus mejores películas.

Fuente <http://fotograma.com/notas/reviews/127.shtml>

9-Una Carta para compartir

París, a 17 de febrero de 1903

Muy distinguido señor:

Hace sólo pocos días que me alcanzó su carta, por cuya grande y afectuosa confianza quiero darle las gracias. Sabré apenas hacer algo más. No puedo entrar en minuciosas consideraciones sobre la índole de sus versos, porque me es del todo ajena cualquier intención de crítica. Y es que, para tomar contacto con una obra de arte, nada, en efecto, resulta menos acertado que el lenguaje crítico, en el cual todo se reduce siempre a unos equívocos más o menos felices.

Las cosas no son todas tan comprensibles ni tan fáciles de expresar como generalmente se nos quisiera hacer creer. La mayor parte de los acontecimientos son inexpresables; suceden dentro de un recinto que nunca holló palabra alguna. Y más inexpresables que cualquier otra cosa son las obras de arte: seres llenos de misterio, cuya vida, junto a la nuestra que pasa y muere, perdura.

Dicho esto, sólo queda por añadir que sus versos no tienen aún carácter propio, pero sí unos brotes quedos y recatados que despuntan ya, iniciando algo personal. Donde más claramente lo percibo es en el último poema: "Mi alma". Ahí hay algo propio que ansía manifestarse; anhelando cobrar voz y forma y melodía. Y en los bellos versos "A Leopardi" parece brotar cierta afinidad con ese hombre tan grande, tan solitario. Aun así, sus poemas no son todavía nada original, nada independiente. No lo es tampoco el último, ni el que dedica a Leopardi. La bondadosa carta que los acompaña no deja de explicarme algunas deficiencias que percibí al leer sus versos, sin que, con todo, pudiera señalarlas, dando a cada una el nombre que le corresponda.

Usted pregunta si sus versos son buenos. Me lo pregunta a mí, como antes lo preguntó a otras personas. Envía sus versos a las revistas literarias, los compara con otros versos, y siente inquietud cuando ciertas redacciones rechazan sus ensayos poéticos. Pues bien -ya que me permite darle consejo- he de rogarle que renuncie a todo eso. Está usted mirando hacia fuera, y precisamente esto es lo que ahora no debería hacer. Nadie le puede aconsejar ni ayudar. Nadie... No hay más que un solo remedio: adéntrese en sí mismo. Escudriñe hasta descubrir el móvil que le impele a escribir. Averigüe si ese móvil extiende sus raíces en lo más hondo de su alma. Y, procediendo a su propia confesión, inquiera y reconozca si tendría que morir en cuanto ya no le fuere permitido escribir. Ante todo, esto: pregúntese en la hora más callada de su noche: "¿Debo yo escribir?" Vaya cavando y ahondando, en busca de una respuesta profunda. Y si es afirmativa, si usted puede ir al encuentro de tan seria pregunta con un "Si debo" firme y sencillo, entonces, conforme a esta necesidad, erija el edificio de su vida. Que hasta en su hora de menor interés y de menor importancia, debe llegar a ser signo y testimonio de ese apremiante impulso. Acérquese a la naturaleza e intente decir, cual si fuese el primer hombre, lo que ve y siente y ama y pierde. No escriba versos

de amor. Rehuya, al principio, formas y temas demasiado corrientes: son los más difíciles. Pues se necesita una fuerza muy grande y muy madura para poder dar de sí algo propio ahí donde existe ya multitud de buenos y, en parte, brillantes legados. Por esto, líbrese de los motivos de índole general. Recorra a los que cada día le ofrece su propia vida. Describa sus tristezas y sus anhelos, sus pensamientos fugaces y su fe en algo bello; y dígalos todo con íntima, callada y humilde sinceridad. Valiéndose, para expresarse, de las cosas que lo rodean. De las imágenes que pueblan sus sueños. Y de todo cuanto vive en el recuerdo.

Si su diario vivir le parece pobre, no lo culpe a él. Acúcese a sí mismo de no ser bastante poeta para lograr descubrir y atraerse sus riquezas. Pues, para un espíritu creador, no hay pobreza. Ni hay tampoco lugar alguno que le parezca pobre o le sea indiferente. Y aun cuando usted se hallara en una cárcel, cuyas paredes no dejasen trascender hasta sus sentidos ninguno de los ruidos del mundo, ¿no le quedaría todavía su infancia, esa riqueza preciosa y regia, ese camarín que guarda los tesoros del recuerdo? Vuelva su atención hacia ella. Intente hacer resurgir las inmersas sensaciones de ese vasto pasado. Así verá cómo su personalidad se afirma, cómo se ensancha su soledad convirtiéndose en penumbrosa morada, mientras discurre muy lejos el estrépito de los demás. Y si de este volverse hacia dentro, si de este sumergirse en su propio mundo, brotan luego unos versos, entonces ya no se le ocurrirá preguntar a nadie si son buenos. Tampoco procurará que las revistas se interesen por sus trabajos. Pues verá en ellos su más preciada y natural riqueza: trozo y voz de su propia vida.

Una obra de arte es buena si ha nacido al impulso de una íntima necesidad. Precisamente en este su modo de engendrarse radica y estriba el único criterio válido para su enjuiciamiento: no hay ningún otro. Por eso, muy estimado señor, no he sabido darle otro consejo que éste: adentrarse en sí mismo y explorar las profundidades de donde mana su vida. En su venero hallará la respuesta cuando se pregunte si debe crear. Acéptela tal como suene. Sin tratar de buscarle varias y sutiles interpretaciones. Acaso resulte cierto que está llamado a ser poeta. Entonces cargue con este su destino; llévelo con su peso y su grandeza, sin preguntar nunca por el premio que pueda venir de fuera. Pues el hombre creador debe ser un mundo aparte, independiente, y hallarlo todo dentro de sí y en la naturaleza, a la que va unido.

Pero tal vez, aun después de haberse sumergido en sí mismo y en su soledad, tenga usted que renunciar a ser poeta. (Basta, como ya queda dicho, sentir que se podría seguir viviendo sin escribir, para no permitirse el intentarlo siquiera.) Mas, aun así, este recogimiento que yo le pido no habrá sido inútil: en todo caso, su vida encontrará de ahí en adelante caminos propios. Que éstos sean buenos, ricos, amplios, es lo que yo le deseo más de cuanto puedan expresar mis palabras.

¿Qué más he de decirle? Me parece que ya todo queda debidamente recalcado. Al fin y al cabo, yo sólo he querido aconsejarle que se desenvuelva y se forme al impulso de su propio desarrollo. Al cual, por cierto, no podría causarle perturbación más violenta que la que sufriría si usted se empeñase en mirar hacia fuera, esperando que del exterior llegue la respuesta a unas preguntas que sólo su más íntimo sentir, en la más callada de sus horas, acierte quizás a contestar.

Fue para mí una gran alegría el hallar en su carta el nombre del profesor Horacek. Sigo guardando a este amable sabio una profunda veneración y una gratitud que perdurará por muchos años. Hágame el favor de expresarle estos sentimientos míos. Es prueba de gran bondad el que aun se acuerde de mí, y yo lo sé apreciar.

Le devuelvo los adjuntos versos, que usted me confió tan amablemente. Una vez más le doy las gracias por la magnitud y la cordialidad de su confianza. Mediante esta respuesta sincera y concienzuda, he intentado hacerme digno de ella: al menos un poco más digno de cuanto, como extraño, lo soy en realidad.

Con todo afecto y simpatía,

Rainer Maria Rilke

*Cartas a un joven poeta de Rainer María Rilke

10- Una poesía para inspirarse

Por el Dr Luis Prieto

LOS BASURALES SIRVEN DE LÁGRIMAS

(para esos 400 millones de niños explotados que deambulan por las calles del mundo)

Los ojos

se pierden en basuras con hambre:

cadena

para los niños

que ya ni lloran.

Alfabetos

para orinar en las pizarras

de los amos;

mansedumbres

para el intercambio del sexo fácil;

pegamentos de aire

para acallar

la gula

de los sin lágrimas.

Manos que deambulan en los callejones

por los que se pierden las caricias

de las madres ausentes,

dolor

de silencios robados, de días

sin besos, de noches con sangre y refugio.

Niños que duelen desde el azul

de las primaveras de invierno inútil,

niños que no ríen

en los basurales del mundo,

que arrastran el odio chico de la ternura imposible.

Luis E. Prieto

Enero-07