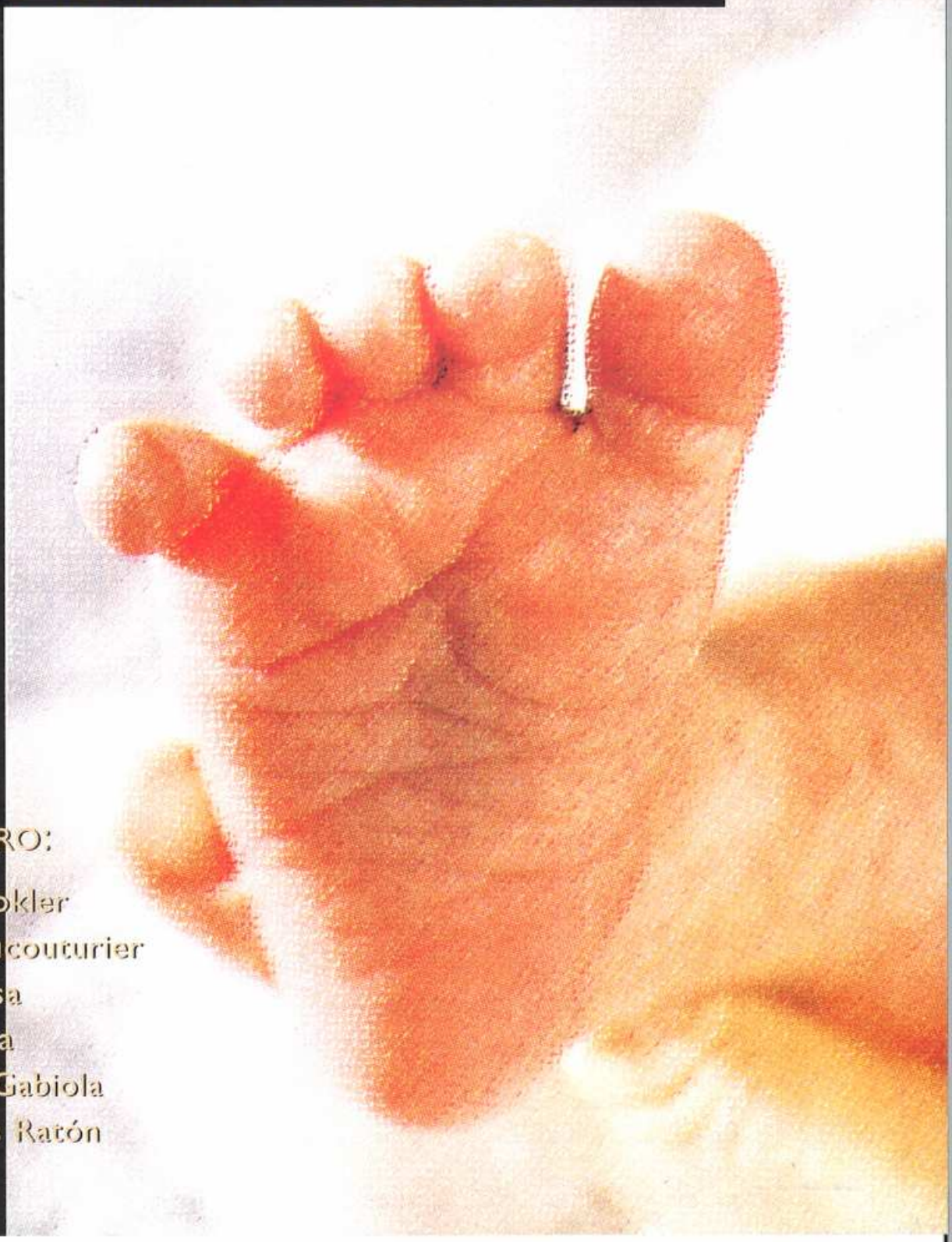
cuadernos de Psicomotricidad

Psikomotrizitateko kuadernoak

BERGARAKO UNED
GIPUZKOA
Escuela de Psicomotricidad

nº 21 - 2ª época
junio de 2001
700 ptas.
4,21 €



EN ESTE NÚMERO:

Myrtha Chokler
Bernard Aucouturier
Alberto Lasa
Vanesa Brea
Almudena Gabiola
Mª Dolores Ratón

cappi

CENTRO DE AYUDA PSICOMOTRIZ Y PSICOLOGIA INFANTIL

Centro de ayuda psicomotriz que ofrece a niñas y niños en dificultad un lugar donde expresar su mundo interior, a través de la via corporal.

- Atención individual y en pequeño grupo, desde la primera infancia hasta la adolescencia.
- Psicodiagnóstico.
- Apoyo psicopedagógico.
- Orientación familiar.

Elena Rodríguez Ibarrondo
psicóloga, pedagoga y
terapeuta psicomotriz

Gregorio de la Revilla, 20 - bajo izda. 48011 - Bilbao
Tlfno. y fax: 944276528

CENTRO DE
RECUPERACION
ESCOLAR

profesionales de la educación

Gabinete psicopedagógico
y
sala de psicomotricidad

Manoli Jiménez

Kareaga Goikoa, 20 - entrepl. izda. 48970 - Basauri (Bizkaia)
Tlfno.: 944402164

Natividad Sánchez Marco
Pedagogoterapeuta
y psicomotricista

Araba Etorbidea, 3-2.
Edificio Eskatu
20500 - Arrasate (Gipuzkoa)
Tlfno.: 943770805

MUGI
PSIKOMOTRIZITATE PREBENTZIO
ETA LAGUNTZA ZENTRUA
CENTRO DE PREVENCIÓN Y AYUDA PSICOMOTRIZ

- ✓ Sesiones en el ámbito preventivo y educativo.
- ✓ Sesiones de ayuda psicomotriz dirigida a trastornos psicomotores, bloqueos en aprendizajes escolares, problemas de conducta (agresividad, inhibición, atención, etc.), síndrome de down, autismo...

Centro Psicológico y Pedagógico:
Ayuda y terapia psicomotriz. Terapia familiar.

CENTRO PSICOPEDAGÓGICO
NAHIA

JON PÉREZ DE ARRILUZEA
Psicólogo
Terapeuta familiar
y de grupo
Psicomotricista

ÁLVARO BEÑARAN
Pedagogo
Pedagogoterapeuta
Psicomotricista

Oarso, 5-1º dcha. 20110 - Pasaia (Gipuzkoa)
Tlfno.: 943529478

CENTRO DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

Diagnóstico, Reeducación y Terapia
Reeducación y Terapia psicomotriz

Ana García Olalla
Pedagoga y Psicomotricista

Marian Pascual
Psicóloga y Psicomotricista

Hurtado de Amezaga, 15-1º dcha. 48008 - Bilbao. Tlfno.: 944445996. R.P.S.: 263/97

EDITA:
Escuela de Psicomotricidad.
UNED Bergara.
Pz. S. Martín de Agirre, s/n.
20570 - Bergara (Gipuzkoa)
Tfno.: 943769033. Fax: 943762721
E-mail: info@bergara.uned.es

BERGARAKO UNED
GIPUZKOA

La Escuela es miembro de ASEEFOP, Asociación Europea de Escuelas de Formación en la Práctica Psicomotriz.

ASSOCIATION EUROPEENNE
DES ECOLES DE FORMATION
A LA PRATIQUE PSYCHOMOTRICE
A.S.B.L.
As. E. E. Fo. P

ISSN: 1576-6829
REGISTRO LEGAL: SS-580/2000

DIRECTOR:
Miguel Á. Domínguez Sevillano

COORDINADORA
Natividad Sánchez Marco

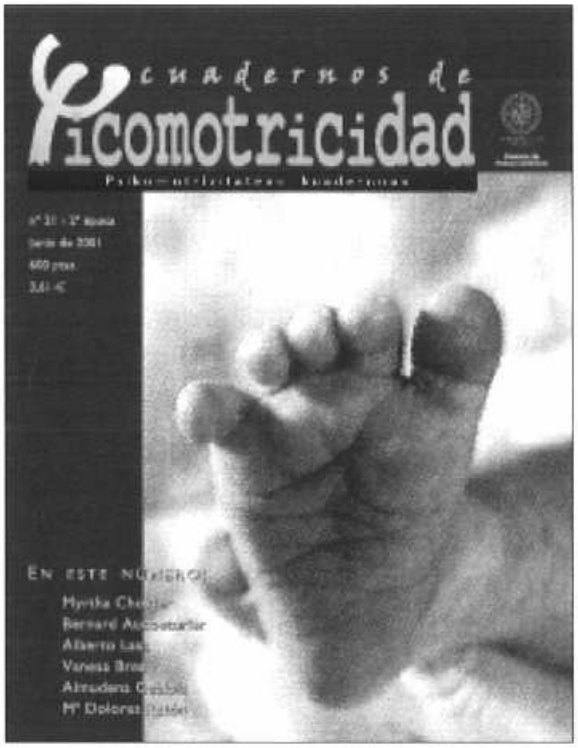
CONSEJO EDITORIAL:
Álvaro Beñaran Aranzabal
Manolo Cainzos Peteiro
Jon Pérez de Arriluzea Fernández
Natividad Sánchez Marco

COLABORACIONES:
Ana Aierbe
Bernard Aucouturier
Vanesa Brea
Myrtha Chokler
Almudena Gabiola
Alberto Lasa
Juan Cruz Polentinos
Mª Dolores Ratón

DISEÑO Y MAQUETACIÓN:
Rikardo Acebo Urretxu

FOTOMECÁNICA E IMPRENTA:
K3 Amillaga, 1-pab. 6 -Apdo. 216- 20570 Bergara

PUBLICIDAD Y SUSCRIPCIONES:
Escuela de Psicomotricidad. UNED-Bergara.
Pz. S. Martín de Agirre, s/n. 20570 - Bergara (Gipuzkoa)
Tfno.: 943769033. Fax: 943762721
E-mail: info@bergara.uned.es



"Pie"
Fotografía manipulada digitalmente

cuadernos de Psicomotricidad puede ser utilizada con entera libertad. En el caso de que hagas uso de nuestros artículos, te agradeceríamos que citaras la fuente.

cuadernos de Psicomotricidad no comparte necesariamente las opiniones expresadas en los artículos de estas páginas, que corresponden exclusivamente a sus autoras y autores.

Esta revista se edita con la ayuda económica de Gipuzkoa Donostia Kutxa

Sumario

EDITORIALA 5

EDITORIAL 6

CORREO 7

DOSSIER

Myrtha Chokler: "Neuropsicosociología del desarrollo; marco conceptual para la prática de la atención temprana 8

Bernard Aucouturier: "El niño que sufre" 15

ENTREVISTA

Alberto Lasa 21

CUENTA TU EXPERIENCIA

Vanesa Brea: "De cuando Vanesa descubrió la psicomotricidad" 30

RESUMEN

Ana Aierbe: "0tik 3 urterako haur hezkuntza"/ "*La educación infantil de 0 a 3 años*" 33

HUMANIDADES Y SALUD

Almudena Gabiola y Mª Dolores Ratón: "¿Y cómo estamos de bienestar docente?" 36

INFORMACIONES 40

editoriala

Haurrak esan nahi diguna ulertzeko, bere buruaz, desioez eta beldurrez, gustatzen zaionaz eta gustatzen ez zaionaz kontatu nahi diguna ulertzeko, behatu egin behar da haurra, eta begirada hori da hain zuzen ere psikomotrizitate-praktikaren oinarrietako bat.

Hau da, haurrari zentratu gabeko begirada eskaini behar diogu, "berea" zer den kontuan hartuta eta "gurea" denari eutsita, ahal den neurrian gure gurari eta beldurrak berarengan proiektatu gabe, eta gure beharren objektu bihurtu gabe, bere heltze-bidearen subjektu izan dadin.

Haurrarengan "zentratu gabeko begirada" izateak norberarengan "zentratutako begirada" izatea esan nahi du psikomotrizistarentzat, eta horretarako, profesionalak bere burua etengabe prestatzen aritu behar du, bai garapen pertsonalerako bai gaitasun profesionalak (jarrerak, behaketa, estrategiak, e.a.) lantzeko.

Etengabeko prestakuntzaz ari gara beraz: prestakuntza pertsonalerako ikastaroak, hitzaldiak, ihardunaldiak, "etengabeko prestakuntza"ri buruzko mintegi egonkorra, aldizkaria, e.a., guztiak ere gure eta haurraren gainean jarritako "begirada dialektiko" horretan sakontzeko, eta beste profesional batzuekin batera lan egin, hausnartu eta komunikatzeko.

Bergarako UNEDeko Psikomotrizitate Eskolakoak kontziente gara behar horretaz, eta horri erantzuten saiatzen gara, badakigulako oraindik ate asko dagoela irekitzeko eta, beraz, bide asko ezagutzeko.

Lerro hauen bitartez animatu egin nahi zaituztegu hazteko eta sakontzeko prozesu partekatu honetako partaide izatera, ziur gaudelako horri esker gero eta hobeto lagundu ahal izango diogula haurrari bere heltze psikologikoaren prozesu autonomoan eta, gainera, gero eta gehiago gozatuko dugula horretan. ■

editorial

Tener una mirada sobre la niña o niño que nos permita entender qué nos quiere decir, qué nos quiere contar sobre sí mismo, sobre sus deseos y sus miedos, sobre sus placeres y displaceres, es una de las bases de la práctica psicomotriz.

Es decir, una mirada descentrada en la que realmente tengamos en cuenta todo lo que es del orden de "lo suyo", manteniendo "lo nuestro" en un estado de contención suficiente que evite, en la mayor medida posible, proyectar nuestros propios deseos y miedos sobre la niña o niño, convirtiéndole en objeto de nuestras necesidades y no en sujeto de su propio "camino" de maduración.

Esa "mirada descentrada" sobre la niña o niño supone una "mirada centrada" sobre sí misma por parte de la persona psicomotricista, lo que conlleva la necesidad de un proceso continuo de formación por parte de la misma, proceso dirigido tanto al desarrollo personal como a las competencias profesionales (actitudes, observación, estrategias, etc.).

Hablamos, pues, de la formación permanente: cursos de formación personal, conferencias, jornadas, seminario estable de "formación permanente", revista, etc., que nos permiten profundizar en esa "mirada dialéctica" sobre nosotras o nosotros y la niña o niño, ofreciéndonos espacios de acción, reflexión y comunicación con el resto de profesionales.

En la Escuela de Psicomotricidad de la UNED-Bergara somos conscientes de esta necesidad y tratamos de dar respuesta a la misma, en el convencimiento de que quedan muchas puertas por abrir y muchas ventanas a las que asomarse.

Queremos animaros desde estas líneas a participar en este proceso compartido de crecimiento y profundización, con la seguridad de que ello nos llevará a poder vivir, progresivamente de forma más ajustada, el placer de acompañar a la niña y al niño en su proceso autónomo de maduración psicológica. ■

Correo

Psicomotricidad te invita a proponer temas, sugerir innovaciones, emitir opiniones, críticas. Procurad que el contenido no exceda de 10 líneas. Podéis enviar a Escuela de Psicomotricidad, UNED - Bergara, indicando que es para la revista, por cualquiera de estos medios:



Correo: Plz. San Martín, s/n (20570) Bergara (Gipuzkoa)

Fax: 943.76.27.21

E-mail: info@bergara.uned.es

He leído el nº 19 de Cuadernos de Psicomotricidad con el que iniciáis su segunda época. ¡Un hurra muy grande para todas las personas que habéis diseñado el nuevo proyecto y os habéis comprometido a llevarlo adelante! Supone un salto cualitativo notable con respecto a su primera época. Los cuadernos anteriores me resultaban farragosos, faltos de estructura clara y, a veces, difíciles de entender. El nuevo formato, por el contrario, me ha gustado mucho. He disfrutado leyendo todos sus artículos, los cuales me han parecido asequibles y valiosos para las personas que, como yo y otras muchas educadoras y educadores, nos hemos adentrado en los caminos de la práctica psicomotriz pero sentimos la necesidad de ampliar nuestra formación.

Me parecen útiles e ilustrativos los relatos sobre procesos de niñas y niños concretos y las estrategias de intervención educativa utilizadas, como el caso de Pablo recogido en el artículo de Miguel A. Domínguez Sevillano. Por eso, propongo que, si es posible, aparezca un relato en todos los números de la revista. También me gustaría que publicarais algo sobre el itinerario de maduración infantil de 0 a 6 años. Un abrazo y, de nuevo, felicitaciones.

Pilar Hernández

asesorias@copgasteiz.com

Os escribo desde Palma de Mallorca. He visto casualmente vuestra revista y me han interesado los artículos que publicáis en ella...

... Os doy las gracias anticipadamente, pues los que estamos trabajando en el campo de la psicomotricidad nos vemos con la necesidad a veces de comunicar nuestros trabajos o experiencias y a veces no sabemos dónde podemos hacerlo.

María José Elías Pérez

Os agradecemos mucho vuestros ánimos y felicitaciones. Hemos recibido saludos y peticiones de ayuda y de información desde diversas partes de Hispanoamérica. Quizás desde aquí podamos favorecer la relación con estas personas. Les saludamos afectuosamente y os proponemos que os pongáis en contacto con ellas; con el correo electrónico no hay excusa para la pereza:

Andrea Elola, (andreaelola@yahoo.com) maestra de niñasy niños especiales en Argentina.

Idoia Makazaga, (ppaulhond@globalnet.hn) cooperante en Honduras.

Claudia Pizano, (kirkclau @prodigy.net.mex) de México,que trabaja en estimulación.

Roger R. Ramírez, (roger_ramram@hotmail.com) rehabilitador venezolano.

Denise Turdera, (qturdera@supernet.com.bo) de Cochabamba, Bolivia.

dosier

Myrtha Chokler es doctora en Psicología de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, Université de Paris VI, y en Fonoaudiología de la Universidad del Museo Social Argentino. Es vicepresidenta de la Société Internationale de Thérapie Psychomotrice, con sede en Bruselas, y de la Association Internationale Pikler-Loczy, con sede en Paris. Es directora de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina; de la Carrera de Postítulo en Atención Temprana del Desarrollo Infantil de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina; de FUNDARI y de la Revista La Hamaca. Es formadora de la ASEEFOP. Escribió Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 1988, y Acerca de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier, Ediciones Ariana, Buenos Aires, 1997.

Neuropsicosociología del desarrollo; marco conceptual para la práctica de la atención temprana

El avance de las ciencias biológicas y fundamentalmente psicológicas nos viene demostrando desde hace más de 50 años, la importancia fundante de las primeras experiencias del bebé, de sus precocísimas potencialidades, de sus competencias desde el nacimiento y aun desde antes. Lo vemos ya desde su primer día de vida abrir sus ojos y quedar prendido unos instantes en la mirada del adulto, en un primer contacto que esboza una vivencia de alteridad. Una semana mas tarde se apacigua con el olor de su ropa, sonríe a un rostro sonriente. Explora a los dos meses un objeto interesantísimo, su mano, empeñado en una ardua y apasionante tarea para conocerla, dominarla y convertirla en hábil instrumento capaz de más de 100 formas diferentes de manipulación1.

Las ciencias nos vienen demostrando al mismo tiempo cuales son las necesidades esenciales para el crecimiento y la maduración, los períodos críticos, sensibles, y las condiciones materiales, afectivas, culturales, sociales imprescindibles para que las potencialidades puedan expresarse concretamente durante los primeros años de la vida de un niño.

Pero también la ciencia nos va desvelando cuáles son las consecuencias, las secuelas a corto y a largo plazo, de la carencia, cuando esas múltiples necesidades no se ven satisfechas en lo esencial durante las etapas críticas.

La Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ATDI) implica en la práctica cuidar de los primeros años del desarrollo de nuestros chicos. Su objetivo es preservar el destino de persona de Juan, octavo hijo de María y de Pedro, ambos sin trabajo desde hace diez meses; de Josesito, hijo de Pablo y de Soledad, maestros rurales de San Juan, que, nacido a las 30 semanas de gestación con un mielomeningocele, vive aún en la incubadora; de Juli, hija de Augusta, mamá de 14 años, desnutrida crónica.

Qué hacer, cómo hacer, con quiénes -tal vez también contra quiénes- para preservar el derecho de estos niños a existir, a crecer como sujetos enteros, no fragmentados. Qué hacer para evitar un destino de seres ignorados, devastados, cosificados, un número más de las estadísticas, impotentes, sometidos, alienados, discapacitados para sentirse y ser personas.

Para garantizar el crecimiento y desarrollo de un niño hay que cuidar en principio a los adultos que se ocupan de ese niño porque, finalmente, nadie puede ofrecer lo que no tiene. No se puede dar sostén, respeto, continencia, afecto, si uno no se siente querido, sostenido, contenido, reconocido y respetado.

La Neuropsicosociología del Desarrollo, disciplina científica surgida necesariamente de una convergencia epistemológica, base de la práctica clínica de la ATDI, concibe el proceso de constitución del sujeto humano como el producto de una compleja transformación donde lo biológico, entre ello lo neurológico, constituye la base material para las relaciones con el mundo externo, y que, aun dependiente en gran parte de lo genético y de lo congénito, está a su vez entramado en la urdimbre social que es la que genera realmente la persona.

Persona desde el nacimiento, concebida como ser completo aquí y ahora y en devenir, protagonista activo de sus interacciones, en cada una de sus etapas y no sólo como un proyecto futuro a construir o a destruir.

La Neuropsicosociología del Desarrollo, analiza e integra dialécticamente los aportes de H. Wallon, uno de los principales creadores de la Psicología Genética, cuyos conceptos acerca del acto motor, de la relación entre tono muscular y emoción, entre tono y psiquismo, del estadio del espejo, del rol del otro en la conciencia del yo, por lo tanto de la articulación entre lo psíquico y lo social, entre emoción y representación mental, por citar sólo algunos, fundamentan una buena parte de la actual psicología científica y de la concepción psicosomática. Los articula con los descubrimientos de la Dra. E. Pikler sobre el desarrollo postural y motor autónomo y su incidencia en todos los aspectos de la conducta del niño. Hace lo mismo con otras teorizaciones importantes que provienen, por una parte, del ECRO (esquema conceptual referencial y operativo) de Pichon Rivière quien, en su camino desde el psicoanálisis a la psicología social, permitió comprender la incidencia en el psiquismo del escenario concreto en que se desarrollan los vínculos; por otra parte, de las ideas de J. Bowlby sobre las conductas de apego, de separación y de comunicación, de las teorías de Piaget y de los nuevos cognitivistas quienes ofrecen interesantes confluencias con las neurociencias para la comprensión de la génesis del pensamiento.

Es imprescindible el reconocimiento de los avances del psicoanálisis infantil acerca de la estructura y la dinámica de la vida fantasmática, inconsciente y preconsciente, aportados particularmente por desarrollos postkleinianos como los de D.Winnicott y de E. Bick. Los trabajos de D.Anzieu sobre el Yo-piel y

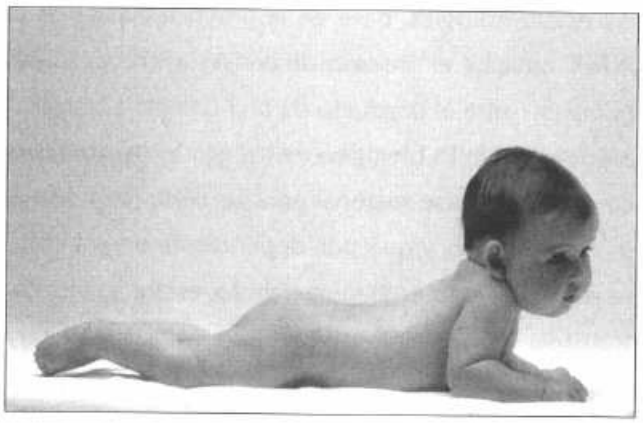
las envolturas psíquicas, a su vez, convergen con los anteriores en una concepción más profunda de la relación protoinfante/adulto (sea éste la madre o no) y de su calidad proteica y protésica, como diría Piera Aulanier, estructurante de la subjetividad.

Apoyados en ellos, entre tantos otros, reconocemos al bebé como sujeto de acción y no sólo de reacción, como ser de iniciativas, abierto al mundo y al entorno social del cual depende, en un torbellino de emociones, de sensaciones, de afectos, de movimientos y de vínculos, de miedos y de ansiedades vividas en el cuerpo, porque el bebé es todo cuerpo y sensoriomotricidad.

Protoinfante, pero persona entera siempre, más allá de la normalidad o de la patología, más allá de lo que tenga o de lo que le falte, en interacción con un medio que lo anida permitiendo que produzca en sí mismo la serie de transformaciones sucesivas que constituyen el proceso de constitución de la identidad, de separación e individuación, de devenir sujeto histórico y cultural, en un pasaje progresivo del predominio de la dependencia al predominio de la autonomía.

En la vida intrauterina el feto vive indiferenciado con el cordón umbilical, la placenta, el líquido amniótico y la pared uterina. Cinco elementos en unidad indisociable, inmerso en sus propios cambios rápidos, a una temperatura más o menos constante, moviéndose y registrando en su propio cuerpo los ruidos, la presión o el roce de los órganos de la madre, las tensiones y crispaciones musculares, la aceleración de los latidos cardíacos producto de la excitación, la angustia o la ansiedad ; sintiendo el descenso de los ritmos ante las situaciones de placidez, de tranquilidad o de desaliento, se ve sometido permanentemente a cambios hormonales y metabólicos, producto de las emociones, de la calidad de la alimentación o de los tóxicos.

Moviéndose y reacomodándose en un espacio cada vez más exiguo, en el momento de nacer ese cuerpo plegado, se estira, presionado, en el canal vaginal y al salir recibe de golpe, luces, ruidos, temperaturas, texturas diferentes y sobre todo la fuerza de gravedad que impresiona súbitamente sobre el aparato vestibular. Sufre la pérdida repentina de cuatro de las cinco partes de la unidad intrauterina del cuerpo, cordón, placenta, útero y líquido amniótico.



Se pueden comprender entonces los esfuerzos de adaptación y las vivencias caóticas primitivas de su yo precario, ansiedades arcaicas descriptas por D. Winnicott, M. Klein, E. Bick, D. Anzieu y tantos otros como angustias catastróficas, de pérdida del cuerpo, de

disolución de los límites, de disgregación, de fragmentación, de caída en el vacío infinito.

Estas angustias de aniquilación sólo pueden ser toleradas, apaciguadas, neutralizadas, consoladas, porque afuera hay un entorno que opera como envoltura protectora que filtra, que sostiene como una piel, que contiene, que retiene las partes dispersas, que unifica, que cohesiona y "da forma" como señalara justamente J. de Ajuriaguerra.

Si las experiencias reparadoras e integradoras de envoltura, de contención y de sostén son suficientemente repetidas y de manera suficientemente rítmica -por lo tanto progresivamente previsibles- en cada experiencia de gratificación, cuyo ejemplo plurisensual más evidente es el momento del amamantamiento, van marcándose huellas de sensaciones, de percepciones, imágenes difusas y confusas, como protorrepresentaciones. La ratificacion y la rectificacion progresivas permitiran que se consoliden en "representaciones" que incluyen la calidad de la satisfacción, el placer compartido, el calor y el olor del cuerpo, la tensión de los brazos, la mirada tierna o incisiva, que acaricia, envuelve, devora o perfora, el contacto de la piel y de las manos apaciguadoras o inquietantes, el mecimiento y la tonalidad de la voz.

La fusión entre las diferentes modalidades sensoriales, en el sostén, en la envoltura, en la interpenetración de las miradas, en el contacto del pezón en la boca, con las palabras melodiosas y la plenitud interna, cargado del sentido que aporta la emoción y el afecto, proporciona al bebé una vivencia de reunificación interna, origen de la unidad de sí, que constituye un proto-esquema corporal.

La presencia indispensable del otro unifica la sensualidad dispersa y el espejo de placer que el adulto le devuelve le da significación a la sensorialidad y a la motricidad desordenada.

Toda la motricidad y la sensorialidad están al servicio del mantenimiento del estado de integración, de reunificación, aunque al principio sea precaria. Vemos asi al bebé de pocos días crispar su cuello y sus hombros cuando se lo levanta de las axilas, intentando no desparramarse o dislocarse ante la falta de apoyatura.

La falla en el sostén o en la contención lesiona el sentimiento de unicidad provocando una activación excesiva de las angustias primitivas y el sentimiento de desborde, de fragmentación, de sideración.

Toda experiencia nociva o dolorosa -el hambre intensa por ejemplo- o todo estímulo inesperado, brusco, como la hiperestimulación laberíntica de los giros, de los desequilibrios, de las sacudidas, o de las faltas de apoyos suficientes, los cambios de posición rápidos, en los que pierde los referentes espaciales, propioceptivos y visuales, para cuya secuencia no puede ni prepararse, ni captar su sentido, atacan ese estado frágil de integración, de unificación, y desorganiza al bebé, dejando huellas de sufrimiento en el cuerpo, que pueden re-actualizarse más adelante en los sueños y en las enfermedades psicosomáticas.

En estos avatares del proceso de constitución subjetiva, lo que garantiza la transformación, el desarrollo y la socialización de un niño es justamente la asimetría del adulto respecto del bebé. El yo organizado del adulto, su fuerza, su seguridad, su entereza, su capacidad de pensar, de fantasear, de imaginar, de crear, puede sostener y respetar a un otro, el bebé. Esta capacidad del adulto de reconocerlo como quien es en cada etapa de su desarrollo, con su derecho a ser aceptado tal como es, de ser considerado persona más allá de la disfunción o de la patología, es lo que puede contener la fragilidad, la desorganización, la ansiedad y la fragmentación del niño. Es el adulto que le habla como a un interlocutor el que puede trasmitirle el lenguaje. Es el adulto consciente de su historia el que puede trasmitirle la cultura. Es el adulto apoyado por sus grupos de pertenencia, seguro en sus referentes familiares y laborales, apuntalado y contenido por la trama social el que puede estar disponible emocional, afectiva, imaginariamente, para contener y sostener al niño, para inaugurar con él un diálogo, al principio esencialmente corporal, capaz de instituir el sujeto que se abre a la comunicación, al juego, al aprendizaje, a una vida que merezca ser llamada como tal.

Adultos fragilizados, angustiados, desorientados e inseguros se ven desbordados e impotentes para construir la envoltura, red flexible pero firme, que el bebé necesita para constituirse como persona.

El aumento de enfermedades psicosomáticas, el desborde de la impulsividad, la agresividad o la inhibición y la pasividad extrema, la apatía y el aislamiento en los niños nos hablan hoy de las fisuras, de las resquebrajaduras, de la fragilización del continente.



Históricamente, hace alrededor de 40 años, un conjunto de técnicas denominadas de "Estimulación Precoz", nacía de la necesidad de detección e intervención temprana en niños con riesgo de sufrir o sufriendo ya, trastornos y/o deficiencias del desarrollo de origen genético, congénito o perinatal.

Ocuparse de inmediato de la detección y tratamiento de la patología del desarrollo, en aquellos tiempos, representó un avance. Sin embargo el acento estaba puesto justamente en la estimulación "precoz" (es decir antes de que aparecieran por su maduración), de las funciones sensoriales y motrices, en general bastante aisladas unas de otras. Ejercicios para dirigir la mirada, para responder a los sonidos, para aprender a gatear o a caminar, para la pinza digital, de labios, de lengua, de vocalizaciones, para hablar, repetidos al infinito como reforzamiento, basados en teorías explícita o implícitamente conduc-

tistas. El centro estaba puesto en el adiestramiento motor por la motricidad misma, en la variedad y calidad del material, en el protagonismo del estimulador, en la aceptación y la reacción por parte del estimulado y el objetivo era el perfeccionamiento de la función.

Se consideraba al bebé como un receptor más o menos pasivo que debía reaccionar a los estímulos con la respuesta esperada.. El sujeto era el producto de una sumatoria de estímulos y respuestas.

No podía pensarse al bebé –menos aun si padecía alguna disfunción– como un niño activo, con iniciativas e intereses aunque la psicología infantil recorría rápidamente un camino de descubrimientos, desvelándonos un sujeto increíblemente competente. Mientras tanto la pedagogía en el protoinfante seguía implementando prácticas repetitivas, paralelas, a veces incluso divergentes, desde concepciones mecanicistas, funcionalistas, atomistas, invasoras y arcaicas.

Cuando hablamos de respeto de la individualidad y del reconocimiento de los ritmos diferentes del desarrollo de cada niño, por ejemplo, ¿por qué intentamos que se mantenga sentado cuando todavía no está maduro para hacerlo o que camine pronto si la marcha es una acción compleja para acortar o aumentar la distancia de algo o de alguien?

Uno aprende a caminar, no sólo como un acto mecánico, producto de la maduración del sistema nervioso, del tono postural y del entrenamiento, sino como una acción sobre el mundo, como una transformación del espacio, posible en la medida en que se vayan elaborando las condiciones afectivas para alejarse de la figura de apego. Uno aprende a caminar, porque caminar tiene sentido, direccionalidad y significación en la dinámica profunda del psiquismo; porque está inscrito, desde el deseo, en el proceso de separación e individuación y en el sentimiento íntimo e intransferible de seguridad postural, de dominio del equilibrio y de control del espacio. El reflejo de Moro, los aferramientos a otro cuerpo, las crispaciones y la hipertonía no son sólo respuestas reflejas inmaduras sino búsquedas de reequilibración y de reunificación ante la vivencia caótica y desestructurante de la caída o del temor a la caída.

Creemos por todo esto que la denominación de Estimulación Precoz o de Estimulación Temprana no se corresponden con la concepción de niño, del desarrollo y de la subjetividad que sustentamos.



La A.T.D.I. es una praxis social y profesional que emerge de una determinada idea de sujeto y de su autonomía, que define cuál es el rol del adulto, de la familia, de la sociedad, de las instituciones, de los profesionales en la génesis de la subjetividad.

Desde este lugar, la A.T.D.I. se orienta necesariamente hacia dos áreas estrechamente vincualdas, con principios básicos comunes pero con acciones y ámbitos específicos porque reconoce como objetivo fundamental generar y preservar las condiciones para la salud y no sólo reparar lo dañado:

a) Un área de promoción, preservación y prevención primaria cuyos agentes comunitarios operan en la familia, en la pediatría social y preventiva, en los centros de salud, en las instituciones para niños, guarderías, casas cuna, hogares y casas de niños, jardines maternales, jardines de infantes. Estos agentes deben conocer por lo tanto profundamente el desarrollo motor, cognitivo, afectivo y psicodinámico del niño, de "este niño"en particular; deben reconocer la imprescindible función de continencia del entorno social y cultural, sus mitos e ideales, sus condiciones y formas de operar y para ello es indispensable una formación científica, personal, teórica y técnica.

b) Otra área que se dedica a la prevención secundaria y terapéutica. Sus agentes operan en equipos de salud, de habilitación y rehabilitación, de salud mental, de educación especial y también de educación común, de integración y de acción social, intentando tejer la trama de continencia, sostén, seguimiento y apoyo, para los niños con una patología que va en aumento por el desborde de las condiciones sociales que la generan, por la fragilización de los vínculos familiares y también, por otro lado, por el avance tecnológico que permite la preservación vital de muchos bebés que hasta hace unos años no podian sobrevivir.

La finalidad de la A.T.D.I. no es entonces la reparación de la función, o de la serie de funciones, sino fundamentalmente el generar estrategias para apoyar y preservar la constitución del sujeto. El desarrollo o la reparación de la función puede ser un medio, un instrumento, no un fin en sí mismo. Si cambiamos el eje y confundimos el objetivo con los medios, corremos el riesgo de mejorar el mecanismo, de conseguir un funcionamiento inclusive excepcional, a costa de destruir al sujeto.

Por eso es esencial la reflexión conjunta, la comprensión, la cooperación y la convergencia interdisciplinaria. Nuestro trabajo es complejo, apasionante, pero extremadamente difícil y las condiciones actuales no lo favorecen.

A pesar de que la "globalización económica" nos empuja hacia la competencia feroz y la rivalidad, hacia la supertecnología o a la marginación académica, ya no es tiempo de disputas entre psicomotricistas, terapeutas ocupacionales y kinesiólogos, entre fonoaudiólogos y psicopedagogos, entre psicólogos, psiquiatras, psicólogos sociales, entre médicos, enfermeros y técnicos, entre trabajadores de la salud y trabajadores de la educación. La tarea es ardua y urgente, los niños ya nacieron y nos convocan. ■

Un nuevo artículo de Bernard Aucouturier,
cuya traducción ha corrido
a cargo de Juan Cruz Polentinos

El niño que sufre

Desarrollaré mi propuesta a partir de cuatro temas de fondo:

Sentir y acoger el sufrimiento del niño.
Comprender el sentido del sufrimiento.
Prevenir y atenuar el sufrimiento.
Ayudar al niño que sufre, ayudar a un niño infeliz en su vida.

En cuanto a la forma, mi propuesta es una invitación a una reflexión inicial que podréis profundizar en los grupos de discusión con las formadoras y formadores.

Sentir y acoger el sufrimiento de un niño

Cómo no verse afectados, cómo quedarse insensibles ante esas familias aniquiladas por las garras de la miseria social, de la miseria económica que carcome poco a poco las esperanzas de futuro y de amar la vida en un niño. Y cómo no verse afectados, cómo ser insensibles ante ese niño que llora cuando se le deja solo en la escuela infantil.

Sentir y acoger el sufrimiento de un niño es algo que reposa sobre una elección filosófica: en efecto el otro, si se trata de un niño pequeño, es siempre considerado como una persona que da testimonio de una experiencia única y que debe se acogida con el mayor respeto.

Este tipo de acogida permite al niño sentirse en confianza, ser reconocido por el adulto y poder expresar emociones, pensamientos que pueden incluso sorprenderle. Una actitud de escucha, de receptividad emocional mantienen un clima de seguridad necesaria para la comprensión del otro y de la comunicación.

Si no somos sensibles a la emoción, si no nos ajustamos desde el punto de vista del tono, de la sonrisa, de la expresión tónico-postural, de re-

formulaciones verbales centradas en los contenidos emocionales, el niño se resiente: se instala un malestar que paraliza y esteriliza las expresiones corporales y verbales.

Sentir y acoger el sufrimiento del niño requiere una sensibilidad emocional inmediata, cuya fuente se sitúa en nuestro malestar afectivo y relacional originarios y que hemos conseguido elaborar, más o menos. Los sufrimientos del niño, son espejos que despiertan en nosotros profundas y dolorosas inscripciones corporales que nos sensibilizan con los sufrimientos afectivos del niño, sin que eso implique que nos perdamos en ellos. Esta actitud psicológica en la que estamos cercanos emocionalmente al niño pero sin ser invadidos, es muy difícil de explicar fuera de un contexto experimental; no obstante, las palabras clave serían: acogida, escucha, confianza, respeto, comprensión. Esta actitud psicológica es empática con respecto al sufrimiento del niño, pero mientras que no se haya experimentado, vivido, interiorizado, se correrá el riesgo de caer en abstracciones sin cuerpo.

Sentir y acoger el sufrimiento de un niño es simultáneamente acoger el sufrimiento de los que le son más cercanos: en primer lugar de los padres, y por qué no, también de los profesores. Pero hay que saber escuchar a los padres, sin quererlos manipular, absteniéndose de darles consejos educativos que no servirían más que para someterles y desresponsabilizarles. Una actitud de escucha emocional de los padres les lleva a una mayor toma de conciencia de sus opciones, de su comportamiento, de las dificultades vividas con sus hijos, a hablar más libremente sin culpabilidad. Pero hay ciertos padres que se resisten. A menudo subestimamos el sufrimiento de los padres del que el niño es el receptáculo, pero tambien subestimamos su propia capacidad de cambio, a partir de que son escuchados, de que encuentran una cierta confianza en ellos mismos. En este caso los cambios psicológicos resuenan ciertamente de forma profunda en su niño que sufre.

Retengamos que la confianza de cara al niño, a los padres y a los profesores, no se predice, sino que se instaura y se construye, y por eso es conveniente hablar con sinceridad, explicar lo que se hace con el niño para ayudarle, presentar con palabras simples el trabajo que llevamos a cabo con su niño, conquistando su colaboración. Una escucha atenta, unas relaciones de confianza son susceptibles de hacer cambiar la mirada que se proyecta sobre el niño. Mientras más se le acoge, más se le escucha; mientras menos se le desea hacer cambiar, más se produce el cambio, porque las resistencias emocionales y psicológicas se atenúan.

Comprender el sentido del sufrimiento de un niño

Comprender el sentido del sufrimiento de un niño no es considerarle como un objeto de análisis intelectual, sobre el que ejercemos un poder de ac-

tuación para obtener un cambio, sino que es ante todo intentar encontrar el sentido de su testimonio a partir de sus producciones corporales, de su comportamiento.

El discurso intelectual sobre el sufrimiento del niño, por pertinente que sea, corre el riego de dejar en la cuneta al individuo que sufre y no complacer más que al narcisismo del adulto.

Por lo tanto esta llamada de atención nos obliga a pensar que una relación empática con el niño es necesaria, pero no es suficiente porque nos es necesario comprender tambien intelectualmente este sufrimiento para situarnos mejor con respecto a él y ayudarle mejor.

Precisemos primeramente que debemos hacer distinción entre el dolor que es más de orden somático y el sufrimiento que es más de orden psicológico, relacional y afectivo. En efecto, el niño vive el sufrimiento psicológico y afectivo cuando no puede construirse representaciones inconscientes del objeto-madre y de él mismo:

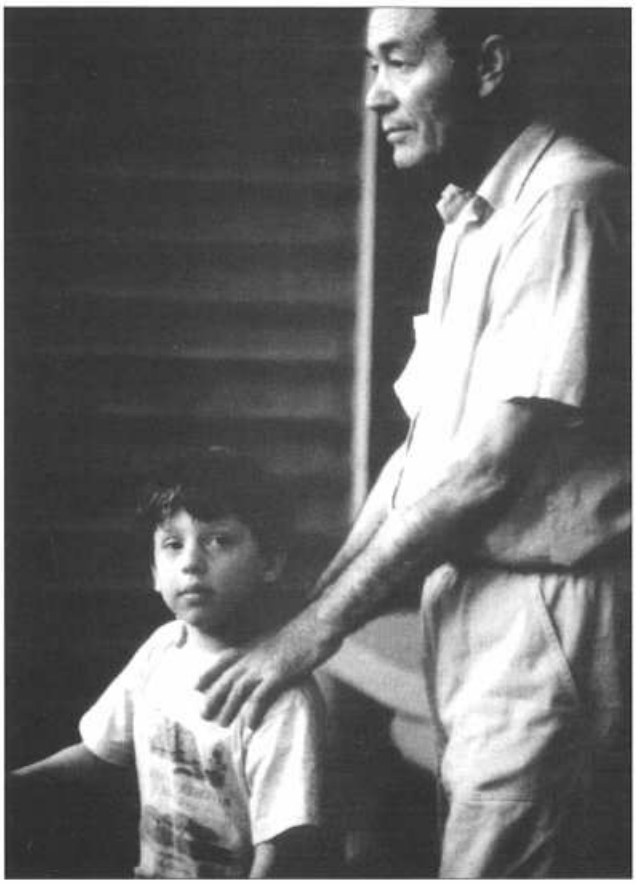
.- Sea cuando se trate de una dificultad o imposibilidad del niño pequeño para construirse representaciones inconscientes del objeto madre y del sujeto.

.- Sea por la destrucción de las representaciones del objeto madre y del sujeto.

Hay sufrimiento psicológico y afectivo cuando hay perdida de las representaciones originarias del objeto y del sujeto.

Explicaremos más sobre la perdida de las representaciones originarias del objeto y del sujeto. Esta explicación nos impone un estudio rápido del fantasma de destrucción.

El niño vive el fantasma de acción -en un plano inconsciente- de incorporar, de devorar el objeto-madre, de asimilárselo, pues tiene el deseo de apropiarse de lo que ama y quedárselo.



Amar es comer, comer es hacer desaparecer, es destruir, es eliminarlo dentro de si, es perder el objeto tanto más cuanto el niño no tiene una imagen estable de la madre. De ahí el nacimiento de la culpabilidad en el placer de la agresión oral, pues el niño no quiere perder el objeto de su amor. Esta culpabilidad (mecanismo del inconsciente) será más acentuada cuanto mas la madre ejerza represalias sobre el amor devorante del niño, proyectado en sus relaciones cuerpo a cuerpo: estas proyecciones se manifiestan por una agresividad oral cruel, sádica y repetitiva. Ahora el niño tiene dientes para morder, la mano sustituye progresivamente a la boca: el niño araña, pellizca, pega a la madre. El placer de devoración y de destrucción corre el riesgo de ser prohibido en exceso, censurado, rechazado: esta culpabilidad conlleva en el inconsciente deseos agresivos de destrucción del objeto madre que no tienen más que la posibilidad de destruir las representaciones inconscientes del objeto y del sujeto, representaciones que son todavía confusas en este periodo del desarrollo del niño.

Cuando la pulsionalidad destructiva es demasiado culpabilizada, engendrará en el inconsciente la perdida de representaciones del objeto y del sujeto. Esta pérdida es el origen de la angustia de pérdida.

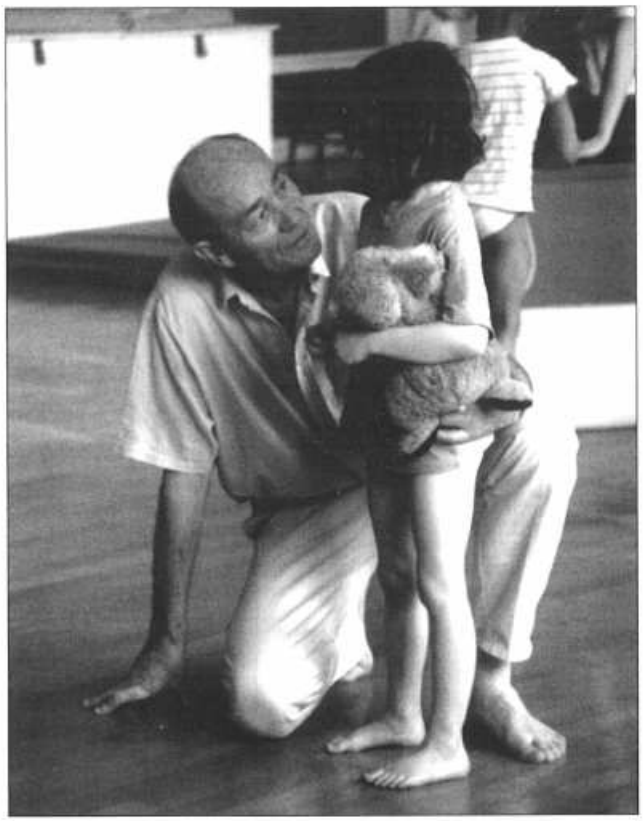
El niño que se siente culpable por destruir, por tener deseo de destruir, por expresar sus fantasmas destructores, es culpable de amar. "Está enfermo de amor", está en el malestar, sufre la perdida de un lazo de amor. Winnicott nos explica que la culpabilidad conlleva consecuencias dolorosas, puesto que mutila las capacidades imaginarias y creativas del niño, el placer de actuar y de vivir la vida, induce a perturbaciones emocionales que le paralizan. Por otro lado la culpabilidad mantiene y hace perdurar "un desgarro psíquico" originario que abre la puerta a las angustias arcaicas de la perdida del cuerpo. Angustias que pueden desestabilizar las funciones somáticas desarrolladas o en vías de desarrollo, como la absorción, la expulsión, la aprehensión, la equilibración y la coordinación.

Si queremos que el niño crezca, es necesario que pueda superar los sufrimientos asociados a las pulsiones destructivas hacia el objeto de amor. El placer de la destrucción nos parece fundamental para la evolución psicológica del niño pequeño. Mostraremos a los niños que los fantasmas de destrucción que aparecen en un plano simbólico en sus juegos no son peligrosos y tambien les mostraremos que es posible librarse de la culpabilidad del placer de destruir en beneficio de otros placeres, como los de compartir los juegos, crear y comunicar.

Prevenir y atenuar el sufrimiento psicológico y afectivo del niño.

Prevenir y atenuar el sufrimiento de un niño es en primer lugar saber escuchar y descifrar este sufrimiento que él expresa por de la hipertonía o la hipotonía asociadas a los afectos de displacer. Prevenir y atenuar el sufrimiento de un niño es ayudarle

a "metaforear" a través de símbolos representados o verbales. Dar la palabra al niño, invitarle a que hable de él, de sus miedos, evocarlos de cara a los suyos, es ayudarle a tomar distancia con respecto a su sufrimiento afectivo y ayudarle a que construya unas imágenes más gratificantes de las que le son cercanas.



Prevenir y atenuar el sufrimiento del niño es ayudar a superar sus angustias, dejándole la posibilidad de vivir actividades lúdicas (jugar libremente con placer), como el único medio para poder expresar sus miedos a través de escenarios imaginarios y simbolizados.

La práctica psicomotriz educativa y preventiva, comprendida en un contexto coherente, en el que el niño es el centro del proyecto educativo; es un medio de prevenir, de intentar atenuar los sufrimientos psicológicos del niño, puesto que los objetivos de la práctica psicomotriz, tal como la concebimos, son claros: ayudar al niño a ser un individuo de comunicación, de expresión y de creación sin limites, ayudarle a descentrarse para desarrollar su placer lúdico hasta el placer de ser y de pensar. Con los demás, en colaboración con un educador autentico, maleable, que acepta transformarse. Si el niño encuentra un medio transformable va a encontrar las mejores oportunidades que necesita para su crecimiento psicológico para abrirse a la vida

Por otro lado, la originalidad de la práctica psicomotriz se basa en la atenuación de las angustias de perdida gracias al desarrollo de los procesos de re-aseguramiento, por una variedad creciente de simbolizaciones que van del cuerpo al lenguaje. Atenuar las angustias es preparar al niño a tomar con placer el mundo de la cultura, pero, aparte de la práctica psicomotriz. ¿Puede la escuela en sí ser ese lugar que atenúe el sufrimiento psíquico del niño? ¿Puede ser ese lugar que vuelva al niño disponible para su familia? ¿Puede ser para ciertos niños un antídoto al abandono, a la incomprensión a la violencia de su medio familiar? Pero entonces ¿con qué pedagogía y con qué contenidos intelectuales?

Una escuela en la que el niño encuentra placer de ser él mismo, de ser activo, creador y responsa-

ble de su crecimiento, en un medio en el que encuentra seguridad y contención, sería una escuela en la que el niño tendría el placer de construirse con los demás para llegar a ser un ciudadano autentico responsable y comprometido.

Ayudar al niño que sufre: ayudar a un niño infeliz en la vida

El niño que sufre que no encuentra el medio favorable para su evolución se queda bloqueado, profundamente solo, marginado bajo la presión de sus pulsiones destructivas, de sus angustias invasoras, de sus imágenes de muerte psíquica, que le atenazan permanentemente. El se encuentra ahí, violento, abatido, deprimido, sin placer por descubrir el mundo del conocimiento.

Este sufrimiento psíquico, este malestar afectivo y relacional son a menudo mantenidos por un clima familiar complejo que sacude dolorosamente a los individuos y lleva a reacciones de defensa aveces difícilmente superables. Esto lleva a que el niño sea la víctima expiatoria inconsciente de los padres, de su profundo malestar existencial. Es inútil precisar que en esas condiciones de vida, la relación de ayuda terapéutica al niño se presenta como algo muy delicado y requiere la participación de un especialista bien formado en terapia psicomotriz .

En este caso, con las condiciones bien establecidas entre la familia y el niño, el especialista terapeuta permite al niño vivir resonancias tónico- emocionales recíprocas, fuente del desbloqueo de la angustia y de la apertura a unos procesos de simbolización y de comunicación que van a permitir al niño entrar progresivamente en el mundo de la realidad .

Para concluir, hoy parece que un gran número de niños sufren; su malestar es evidente y se revela de manera muy precoz en la familia, en la guardería o en la escuela infantil.

De manera conjunta, elaboremos para ellos una filosofía educativa que les proporcione el placer de Ser, de conocer, de jugar tanto hoy como en el mañana. Esta es nuestra convicción desde hace muchos años. ■



entrevista

Esta entrevista fue realizada por Miguel Ángel Domínguez Sevillano a **Alberto Lasa**, presidente de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente (S.E.P.Y.P.N.A.) y de la asociación Altxa. Además es profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad del País Vasco. Tuvo lugar el día 23 de enero de 2001.

Alberto Lasa

Siempre te hemos visto en tu dilatada trayectoria profesional como un médico psicoanalista que se ocupa de los niños. ¿Cuándo nació esa vocación?

Pienso que como todos los psiquiatras psicoanalistas que nos dedicamos a niños procedemos de la experiencia con el adulto y luego se produce la transformación. ¿Por qué ? En mi caso al menos, yo creo que han existido dos vías. Una, descubrir en el trabajo con el adulto la importancia determinante de la infancia y su significación en el desarrollo ulterior de la personalidad, y también descubrir, por cierto con no pocas sorpresas, en tu propio análisis personal, la importancia y significación de ciertos sucesos que marcaron tu infancia. Además la experiencia de la paternidad y ver crecer a los hijos también empuja a la elección.

Tienes un equipo de trabajo; se podría ubicar a este equipo en una línea filosófica de trabajo. ¿Algo particular que os caracterice?

Somos prácticamente el mismo equipo inicial que comenzamos a trabajar hace casi veinte años y ya inicialmente fuimos un equipo ecléctico con procedencias diversas. Creo que hemos respetado las orientaciones de cada cual. Cada uno ha trabajado en función de su experiencia y formación. Me gustaría pensar, y decir, también que la influencia mutua nos ha enriquecido a lo largo del tiempo.

¿No existe una ortodoxia?

No hay una ortodoxia ni una uniformidad "militante", aunque creo que se nos ve desde fuera como un equipo con una orientación psicoanalítica predominante. Creo que es lo que corresponde a lo que predomina en nuestro trabajo, y en muchos de los equipos que trabajan con niños y adolescentes, en los que la actividad psicoterapéutica es un instrumento de trabajo indispensable.

Dice el refranero "es mejor prevenir que lamentar". Desde tu óptica profesional y pensando en la infancia, ¿qué te sugiere este dicho?

Los que trabajamos con niños creemos seriamente

en la prevención. Creemos que las malas condiciones de vida condicionan el desarrollo psíquico de forma determinante. Y no se trata de un concepto ideológico abstracto. Lo "social" siempre pasa a través del clima familiar y de las relaciones con personas determinantes y marca muescas biográficas imborrables. Aunque es cierto que en condiciones equiparables hay niños que sobrellevan mejor o peor determinadas circunstancias, (carencias materiales o afectivas, maltratos diversos, enfermedades crónicas y/o mentales de los padres, entre otras muchas, por ejemplo), es evidente que el origen psicosocial, o lo que viene a ser lo mismo, el familiar pesa. Dicho de otra manera, cuanto peores sean las condiciones precoces del desarrollo, más repercusión tendrán en el sufrimiento psicológico del niño.

Creemos seriamente en la prevención. Creemos que las malas condiciones de vida condicionan el desarrollo psíquico de forma determinante

Nosotros, especialistas en práctica psicomotriz, trabajamos "sobre el terreno" en diferentes ámbitos de intervención. Nos interesa comprender los vericuetos del itinerario de maduración del niño. Hablemos un poco de ello: en un primer momento de vida del bebé se vive como indiferenciado del objeto madre. Parece evidente que un buen acompañamiento es ya una garantía de un desarrollo diríamos normal. En caso de no ser así, ¿qué consecuencias se pueden derivar?

Seguramente el campo de la psiquiatría infantil en el que más se ha investigado en los últimos años es el del desarrollo psíquico temprano y el de las interacciones precoces que lo fundan y constituyen su esencia. Y subrayo que se trata de un fenómeno interactivo. Por lo tanto, no es la madre unilateralmente la que modela un bebé pasivo, sino que este también participa activamente y desde que nace en un proceso de "espiral" relacional. Hoy sabemos, con la certeza de la demostración que aportan múltiples observaciones clínicas, que todo bebé reacciona corporal y afectivamente, y son las repeticiones de estas reacciones las que constituirán su psiquismo, al comportamiento visible, y observable, de su madre, que a su vez es la traducción al exterior, de sus fantasías, de sus deseos y de su psiquismo más íntimo.

Es constatable la aparición de la angustia en la vida del niño en diferentes momentos. ¿Cómo se reasegura el niño, por ejemplo, ante la separación o ante el sentimiento de pérdida? ¿Sería el movimiento, el juego, una forma de reasegurarse?

Sí. Y los que conocen el campo del psicoanálisis saben que una de sus referencias fundacionales es la famosa observación que Freud hizo del juego de su nieto en su cuna; tirar y recuperar un carrete tirando de su hilo a la vez que hacía ciertas exclamaciones. Su observador abuelo pudo intuir que era una reacción activa del niño, "hacer algo", para responder a la ausencia de su madre. Ausencia que obliga a soportar, pasivamente, el "abandono" impuesto. Freud intuyó también que esta actividad, alejar y recuperar el carrete, se acompaña de expresiones verbales determinadas y específicas, es decir lingüísticas.



Deducía así que estas representaciones mentales iniciales, son representaciones de la ausencia materna y por tanto, que el desarrollo psíquico es una actividad. Los que trabajáis en el campo de la psicomotricidad conocéis también muy bien el pensamiento de Wallon, autor que por cierto me parece, injustamente, bastante desconocido en nuestros medios, y la importancia que concede a la correlación entre acción y pensamiento.

Por cierto, en el proceso de separación parece ser que el niño sufre. ¿Y a la inversa, es decir, que sean los padres los sufrientes al necesitar estar presentes?

Sí, el proceso de separación es interactivo y afecta a ambos protagonistas. Si tomamos como referencia la relación madre-bebé, obviamente la separación les afecta a ambos y tiene una repercusión afectiva y mímica, corporal y emocional. Pero no hay que olvidar que se trata de una experiencia, y por tanto vivencia psíquica, no solo inevitable sino también necesaria, indispensable para el desarrollo, que siempre es el resultado de la superación de sucesivos conflictos psíquicos. Entiendo, como ves, que siempre supone cierto conflicto el enfrentamiento de nuevas situaciones relacionales. Y es muy habitual que la angustia de separación, pese a ser un fenómeno natural e inevitable, afecte tanto o más a ciertos padres y madres que a sus hijos. Creo que suele deberse a que los ven más frágiles de lo que son y a que proyectan sobre ellos su propia preocupación y el recuerdo angustioso de sus propios temores de separación.

... De tal forma que a veces la influencia de una madre especialmente sufriente por la separación puede afectar...

Sí, y lo conocemos muy bien desde la experiencia clínica. Hay madres que no soportan la experiencia de separación, y trasmiten su temor al niño, que secundariamente se angustia. Pero, y vuelvo a la idea de la interdependencia mutua, puede haber una sintonía entre madre y niño, que se comunican y anticipan mutuamente la angustia. Y también hay madres, y muchas, que al hacer frente a la separación con relativa tranquilidad, también la contagian al niño. Y existen también situaciones de distorsión, en las que ninguno responde a las expectativas y necesidades del otro y se producen desajustes más o menos graves. Por ejemplo, madres insensibles a la separación y por ello incapaces de ayudar a su hijo en el proceso o niños con características autistas que se manifiestan insensibles a dicha separación.

Desde tu perspectiva ¿qué ocurre cuando el niño no puede representar a la madre ausente, cuando no tiene continuidad en la representación?

Creo que, desde una perspectiva psicoanalítica, la primera representación psíquica del bebé reproduce

las experiencias y, sobre todo inicialmente, las sensaciones de satisfacciones asociadas a la presencia de la madre y a los cuidados que proporciona. Y en su ausencia, y para Freud aquí estaba el origen de las representaciones psíquicas, el bebé se consuela, podríamos decir, con una representación alucinatoria de la satisfacción. Con otras palabras el niño rememora situaciones corporalmente agradables asociadas a la presencia de la madre.

¿Cuándo el niño no tiene continuidad en la representación estaríamos en la patología?

Hay que tener mucho cuidado con extrapolar lo que son experiencias precoces con lo que luego son manifestaciones patológicas. El ser humano, su cerebro y su psiquismo, tienen una gran plasticidad. No obstante podemos pensar que, desde esta perspectiva, el niño que hace frente a una situación de separación y soledad tiene que desarrollar mecanismos psíquicos que le permitan afrontar esta situación, que, insisto una vez más, forma parte inevitable de la experiencia necesaria para constituir la biografía y maduración de cualquier sujeto. Generalmente lo que el niño hace es imaginar, dotarse de una representación mental que le tranquiliza, se (auto)tranquiliza y se consuela, hasta que el reencuentro con la madre se repita. Si no es así, no puede rellenar su mente con impresiones imaginarias agradables, y sufre las manifestaciones propias de verse desbordado por la angustia de separación, con lo que esta se convierte en un acontecimiento traumático, así llamado porque el psiquismo se ve incapaz de metabolizar la situación. Cuando Spitz describió la "angustia frente al extraño" del octavo mes, señalaba en esta primera fobia del desarrollo, que el niño proyecta en el extraño amenazador su percepción de que la madre no está presente.

¿Dónde enmarcar las agresiones del niño a sus figuras de referencia? ¿Qué lectura haces de ello?

Es un tema que ha hecho correr mucha tinta. ¿Se puede hablar de una pulsión agresiva innata en el niño ? ¿O se trata de una reacción generada por un entorno que no proporciona lo necesario o no satisface lo suficiente ? Se puede pensar que existe un cuantum de agresividad genético, determinado de forma innata, hipótesis que no comparto, a pesar de que actualmente, otra vez y por razones que me parecen puramente ideológicas, está de moda en la psiquiatría anglosajona. Se puede también pensar –y esta es mi posición, tanto por la convicción derivada de mi experiencia clínica, como también porque me parece más optimista y operativa, cosa que me parece también saludable y legítima–, que ya en las interacciones muy precoces puede surgir la agresión hacia quien frustra los deseos de ser satisfecho del bebé.

Puede haber una tercera vía un niño que se emociona y muerde...

Sí, es algo que vemos con frecuencia en la clínica: un bebé que tiene un comportamiento agresivo hacia su madre. Suele explicarse de dos maneras. Hay quien reacciona con la hipótesis siguiente: hay algo innato en ese niño, ahora se habla de temperamento condicionado biológicamente, que hace que sea incapaz de tolerar la más mínima frustración. Hay otra segunda hipótesis: si el niño muerde es porque la madre no ha captado lo que el niño necesita. El

problema de estas hipótesis lineales es que si en la primera el malo, culpable o responsable es el niño, en la segunda lo es la madre. Y esto tiene consecuencias teóricas y clínicas. Por ejemplo, una peculiar lectura de las ideas kleinianas que hace de la "envidia primaria" una tendencia innata. O en el otro extremo, la injustísima idea, extraordinariamente extendida en la psiquiatría, de atribuir a la madre ("esquizofrenógena", "ansiógena") la responsabilidad de todos los males del bebé, ¡y de su futuro en la vida adulta!

Hay la injustísima idea, muy extendida en psiquiatría, de atribuir a la madre la responsabilidad de todos los males del bebé, ¡y de su futuro!

Por eso creo que, como tú dices, hay una vía intermedia, y no se trata de una componenda para salir del apuro. Es la vía de salida que nos permite entender las cosas desde la interacción. Se puede entender que si una madre no comprende lo que necesita el niño, es incapaz de responder de una manera que calme su malestar, y con ello favorecer la inquietud y la agresión del niño. Pero también, complementariamente, que si el niño, por limitaciones propias, innatas o no, o porque sus reacciones dificultan su capacidad expresiva, no consigue comunicar a su madre lo que necesita o lo que desea, que puede no ser lo mismo, está induciendo la reacción inadecuada, y frustrante, al desconcertar a su madre. Creo que lo que suele formularse en términos de culpa o de responsabilidad, habría que hacerlo en términos de desencuentro. Hoy a la vista de lo que conocemos del bebé y de las relaciones precoces, se puede afirmar que hay niños que son más fáciles de tolerar que otros, que no pueden expresar con facilidad sus deseos, sentimientos y sensaciones. Yo soy de los que creen que el niño trata de controlar y dominar a quien le satisface, y que apoderarse del objeto de satisfacción por cualquier medio, incluida la reclamación agresiva, es algo inherente al ser humano, que nace vitalmente dependiente del entorno y soporta muy mal que este no responda a todas sus necesidades,... algo tan elemental como morder el pezón de quien no alimenta, o tirar del pelo de la madre que retira su atención y su mirada. Pero que también se puede convertir en exigencia desmesurada y reproche permanente. Y de aquí que el papel de frustrar debida y oportunamente, sea una de las tareas fundamentales de la crianza primero y de la educación después.

La acción preside la vida del niño, o un pensamiento escenificado a través del cuerpo. Desde vuestra perspectiva ¿cuándo se produce la movilidad del imaginario? ¿En la acción corporal? ¿En el juego? ¿Cuándo se para y se pone palabras a su emoción?

Es una pregunta compleja, porque la actividad imaginaria de un niño empieza muy precozmente y, desde luego antes de que tenga capacidad de expresión verbal. Si no puede hacerlo verbalmente debido a su temprana edad, lo hará a través del cuerpo: con su tono muscular, con conductas de imitación, con su mirada, que me parece fundamental como primer intercambio, a través del contacto piel a piel... En cualquier caso un bebé, mucho antes de

hablar, antes de utilizar la comunicación verbal, se expresa con su cuerpo.

¿Existe ya en esa edad un psiquismo?

Sí, y por eso los adultos pueden atribuir sentido y significación a manifestaciones no verbales del bebé. Innumerables investigaciones recientes han confirmado algo que el saber popular siempre ha atribuido al bebé, su capacidad expresiva. Winnicott en sus célebres conferencias radiofónicas de divulgación describió, como las madres son capaces de atribuir intuitivamente el significado exacto a los diferentes llantos de su bebé, distinguiendo si se debían al hambre, al dolor, al sueño, a un enfado; y decía que le sorprendía verificar que ninguna madre "suficientemente buena" se equivocaba a la hora de traducir correctamente esos llantos, para pasmo del resto de la familia, que a menudo atribuye a esta certeza materna un carácter imaginario o ilusorio. Para él si la madre lo captaba era porque existía una preparación psico-corporal previa que surge espontáneamente durante el embarazo. Hoy sabemos que el registro sonoro del lloro del bebé confirma que cada llanto es distinto y tiene pues lo que los lingüistas denominarían "pertinencia semántica". O sea que los lloros son distintos y específicos de cada situación emocional y corporal.



¿Qué opinas entonces de la intuición en el profesional de la infancia?

Pienso que sin intuición no se puede trabajar pero hay que tratar de someterla a verificación clínica y científica.

En cualquier caso, la intuición puede ser una especie de hilo conductor, un apoyo...

Creo que siempre nos apoyamos en ella, pero no podemos pensar que sea siempre correcta.

A tu entender ¿cuándo accede el niño al mundo exterior? ¿Es paralelo a la atenuación de su egocentrismo? ¿Tendría ello repercusiones en sus capacidades de integración cognitiva?

El primer mundo exterior que conoce es el mundo familiar, empezando por el cuerpo y expresiones de la madre. Desde que nace esta muy abierto a la relación con ese mundo exterior y a la interacción. Nadie se hace a sí mismo en solitario y tampoco nadie es la resultante exclusiva de la influencia del entorno. En una misma familia, dos hermanos pueden

crecer de maneras completamente distintas. Y no solo porque reaccionan diferentemente a estímulos semejantes, si no también porque aunque se afirma que "a todos los hijos se les educa igual" la experiencia clínica desmiente este supuesto igualitarismo.

Hay conceptos que reflejan un proceso de un niño que evoluciona de un modo natural; podrían ser la identificación con el otro, la individuación, un cierto acceso a una cierta consolidación de la identidad. ¿Qué decir de ello?

Es evidente que todo el mundo crece por identificaciones sucesivas. En función de quien tengamos alrededor nos vamos a identificar con ciertos aspectos de esas personas y esto es una opción de cada sujeto. Por cierto que las identificaciones con miembros parentales, suelen prolongarse en otros adultos significativos, por ejemplo un profesor. Lo digo porque detectamos en la actualidad una cierta moral de derrota en el profesorado que les hace renunciar a la importancia de su propio papel, como si no llegaran a creer en su importancia para el niño, en tanto que figuras de identificación.

Existe una dialéctica permanente en el ser humano, en el niño: apego-autonomía, fusión-exploración. ¿Qué te sugiere esta dialéctica?

Es una dialéctica inevitable. El ser humano nace en una situación de dependencia extrema y tiene que acceder progresivamente a su independencia. Nadie, en su sano juicio, es capaz de vivir solo, pero todo el mundo necesita beneficiarse de la soledad en ciertos momentos.

¿Qué indicios, pistas, deberían encaminar a los padres hacia un profesional de la salud psicológica de sus hijos?

Una respuesta sencilla sería decir que detectar si en su hijo hay un sufrimiento psicológico. En realidad no es tan sencillo siempre saber que un niño sufre psicológicamente porque no todos lo dicen explícitamente...

Desde el punto de vista corporal ¿se pueden observar somatizaciones en éstos niños?

Sí, dependiendo de su edad. Por ejemplo en los más pequeños las alteraciones digestivas son frecuentes: vómitos, diarreas. También los adolescentes tienden a expresarse a través de la queja corporal. Es un tema amplio porque la expresión verbal no siempre se utiliza para comunicar el sufrimiento psicológico, no es fácil nombrar el malestar afectivo, sentimental y relacional.

En este sentido del malestar de los niños ¿cómo te sitúas con respecto a los padres?

Los que trabajamos con niños estamos convencidos de que es necesario trabajar simultáneamente con sus padres. Ellos necesitan una explicación, una "devolución" una vez que hemos conocido al niño. No entendemos que sea posible trabajar con un niño que está en situación de sufrimiento psicológico prescindiendo de lo que está ocurriendo en su entorno familiar. Otra cosa es que el salvaguardar la intimidad del niño nos plantea obligaciones éticas y técnicas.

Sería el arte de la pedagogía terapéutica....

Sí, en cierto modo, aunque yo preferiría hablar del

arte de la relación terapéutica, o simplemente, de la relación humana.

Coloquémonos ya en los primeros momentos de escolaridad del niño. ¿Qué decir a sus educadores? En estos inicios ¿es la escuela un lugar de aprendizaje? ¿Un lugar de acompañamiento? ¿Sería necesario replantearse ciertas estrategias de intervención en esos primeros momentos?

La escuela es el primer espacio social del niño, y en los tiempos que corren, en momentos cada vez más precoces. Hoy llegan a la escuela con 2 años y a esta edad la influencia educativa es decisiva, porque los educadores son sustitutos parentales y los niños los consideran como tales con todos los movimientos relacionales y afectivos que esto implica, por ejemplo desde el punto de vista de la dependencia y de la angustia de separación.

Llegan a la escuela con 2 años y a esta edad la influencia educativa es decisiva, porque los educadores son sustitutos parentales

¿No hay un riesgo en que dada esta temprana entrada y siendo la escuela un lugar "de saber", estos maestros no hayan pasado por un reciclaje?

Supongo que eso dependerá de la experiencia, biográfica y profesional, y de la intuición del enseñante.

¿Qué les dirías a esos educadores?

Es una pregunta difícil. Lo primero que les diría es que lo que el niño va buscando es un espacio que compartir con un adulto en quien quiere confiar. Y el enseñante debe tratar de crear un ambiente que el niño, o mejor ambos vivan como satisfactorio, es decir, entretenido. Es imprescindible crear situaciones que el niño quiera repetir y recordar con placer.

Una pregunta que flota en determinados ambientes: ¿Qué filosofía de intervención sugerirías como prevención y luego como reparación en los niños pequeños, pensando incluso en la etapa preverbal?

En Salud Mental creemos mucho en la importancia y utilidad de trabajar en estos primeros años. Ello obliga a un abordaje interdisciplinar porque la etapa 0-3 años está en manos de la pediatría y también de otros profesionales de la atención temprana: guarderías, puericultoras, etc. Winnicott, que fue pediatra durante muchísimos años antes que psicoanalista decía, y lo tiene escrito, que "la prevención de la salud mental atañe fundamentalmente a los pediatras... si al menos lo supieran".

Lou Marinoff, filósofo, ha dicho: "En mi opinión es mucho más saludable vivir la vida que cavar constantemente en busca de sus raíces".

Me imagino que tendrá razón desde su punto de vista filosófico, por lo que me dices, hedonista. Quizás un psicoanalista diría que ambas cosas no tienen porque ser antinómicas. Yo creo que disfrutar de la vida no tiene por qué ser opuesto a conocer tus raíces, a no ser que te atormentes toda tu vida buscando las raíces profundas de cada acto cotidiano. Quizás Marinoff se refería a la actitud obsesiva que al

indagar motivaciones profundas en cualquier decisión condiciona dudas e indecisiones interminables.

Un paciente preocupado por su conflictividad a la hora de buscar ayuda ¿tendría que pensar en un especialista de determinada tendencia o en la persona del profesional?

En este sentido, no me siento nada maniqueo. No creo que exista una corriente que tenga la exclusividad de la verdad. Lo que vemos es que las personas que tienen un problema personal, psicológico, relacional, nos sorprenden buscando muy diferentes cosas y muy diferentes respuestas. Algunas buscan un parche, un apaño; otras buscan algo que les lleva mucho más lejos en su indagación. En definitiva, creo que todas buscan en realidad alguien que les escuche y comprenda y que les ayude a ver más claro qué es eso que les está pasando. Y eso les puede llevar a profesionales de diferentes orientaciones y estilo diferente de trabajo.

¿Qué te sugiere esta frase: "Poner en el otro lo que nos pertenece o tomar como nuestro lo que le pertenece a él"?

Pues que se parece mucho al concepto de identificación proyectiva de Melanie Klein, que sintetiza un fenómeno psíquico fundamental, la tendencia a proyectar en el otro nuestro psiquismo y a identificarnos con lo que le atribuimos. Desde un punto de vista filosófico creo que podría emparentarse con la alteridad. Todo el mundo se constituye en relación con otra persona y forzosamente tiene que pasar por la experiencia de la interdependencia. Lo que yo pienso influye en el otro y lo que él piensa de mí también me afecta. Parece elemental, pero a menudo es difícil de aceptar. Está en la raíz de toda intolerancia.

¿Se puede dar un pasito en cambiar esa actitud?

Me viene a la memoria algo que decía Goethe, y cito de memoria: "sólo los débiles temen la influencia de los demás". El proceso de crecimiento del ser humano pasa forzosamente por aceptar la influencia del otro.

Para terminar, ese deseo de paz interior, de sosiego, de quererse, búsqueda infatigable del ser humano, ¿es una utopía? ¿La condición humana lo imposibilita?

Forma parte esencial del deseo humano y es una aspiración legítima, pero no parece sencillo. Creo que ahí está la grandeza y la fragilidad del ser humano; en su permanente dependencia de los otros. Es la que hace que el ser humano sea un animal social y cultural, obligado a vivir en compañía y aquí empiezan las complicaciones y, sin ánimo de exagerar, el drama. Hay seres humanos que tienen más o menos posibilidades de ser autosuficientes y de hacer la vida agradable o imposible a los demás. Y así va el mundo.

Muchas gracias. ■

cuenta tu experiencia

Vanesa Brea es estudiante
de la Escuela Universitaria de
Formación del Profesorado de Bilbao.

De cuando Vanesa "descubrió" la psicomotricidad

En realidad, mucho me temo que no la descubrí yo, entre otras cosas porque ya había sido descubierta, Aucouturier, Wallon y algunos (bastantes) más se me adelantaron por unas décadas. Tampoco puedo decir que la encontrara, porque no estaba perdida, pero puede que fuera ella quien me encontró a mí, o tal vez, simplemente, confluyéramos.

Desde luego ni por asomo lo hubiera creído el primer día en el salón de clases; no es que desconfiara, pero ¡vaya! He de admitir que el escepticismo y la duda sí se pueden enumerar como uno de mis primeros sentimientos. Supongo que es comprensible: el mero nombre de la asignatura resultaba ya algo rimbombante; Miguel hablaba claro y con calma pero todo cuanto decía, o sonaba a chino, o estaba tan alejado de lo que sabíamos y pensábamos sobre el niño, sobre la educación, sobre la escuela... que evidentemente nos costó "entrar por el aro", centrarnos, llegar al meollo de la cuestión, a la clave del asunto que, por otra parte, estuvo ahí desde el principio y continuó hasta el final, y aún continúa: el niño. Porque, pese a los "¡menuda vergüenza!" o "¿y esto para qué sirve?" de un inicio, lo "único" que hemos intentado, y me parece que lo hemos conseguido, ha sido conocer un poco mejor a ese niño, al de verdad, no al sustantivo tantas veces repetidos en los textos, ponernos en su lugar, tratar de comprender cómo es, cómo piensa... pero desde ahí, poniendo toda la carne en el asador, la gracia no está en recitar la frasecita de que "el niño es un ser global, en el cual las dimensiones cognitivo-intelectual, físico-corporal y afectivo-emocional están integradas e indisolublemente ligadas", sino en SABERLO, en COMPRENDERLO, en VIVIRLO, porque ése es el camino que lleva hasta el niño, porque ése es el vehículo para entender sus demandas, sus actuaciones, sus problemáticas o sus producciones.

Para qué nos vamos a engañar; a veces las cosas toman un cariz algo... peculiar: el contacto con el otro; el asunto del diálogo tónico, que no podía ser entendido sin esa conexión con la otra persona, sin ese sentirse mutuamente y actuar con el otro como si de una única entidad se tratase; sin las increíbles sesiones de teatro o de juego; sin el trabajar en grupo... sin todas esas actividades y experiencias para las que tuvimos que desprendernos del lastre que suponían el pudor, la vergüenza y algún que otro típico tópico fuertemente arraigado; sin esas experiencias en las que, a partir de algo que hacemos a diario, como caminar juntos, o de algo que hacía mucho tiempo que no hacíamos, como jugar a la pelota, o incluso de algo que jamás habíamos echo antes, como vendarnos los ojos y sentir al otro, llegábamos a una comprensión interior hasta entonces desconocida para nosotros y, en el sistema educativo que frecuentamos, verdaderamente impensada. Pasamos de una actitud de no querer entrar en la sesión ("¡a ver con qué nos sale hoy el hombre!") a no querer abandonar la sala.



El niño del que hablábamos iba tomando forma, se dejaba conocer; el itinerario madurativo ("del placer de la acción al placer a pensar") se convirtió poco a poco en el lema que resumía el recorrido que habíamos hecho por los primeros años de ese niño: el apego, la pulsión de afecto, la pulsión de dominio, el juego simbólico, la representación, la empatía, la vida fantasmática, el conflicto cognitivo, la permanencia... ¡Ah! ¡La dichosa permanencia! Nos costó llegar a entender el simple pero decisivo hecho de que el niño debe llegar a interiorizar a esa madre siempre presente; debe integrarla, comprender de alguna forma que sus continuas idas y venidas son pasajeras, efímeras, porque ella siempre está, siempre vuelve. El que el bebé lleve consigo la presencia de su madre cuando ésta no esté, es capital para que pueda emprender "la conquista del mundo". Así de fácil. Pero nos costó; ya lo creo. Y nos costó porque tanto la permanencia como el resto de los conceptos no eran dados y recibidos, sino descubiertos, no nos llegaban por arte y gracia del discurso de un ti-

po muy enterado, sino que nosotros llegábamos a esas nociones, las INTERIORIZÁBAMOS primero y las RAZONÁBAMOS después. Ése es justamente el sentido de evolución del niño. A medida que más nos adentrábamos en el océano de psicomotricidad, más nos sumergía el mar de la duda. La teoría era la otra pata del banco, la otra cara de la moneda, pero Miguel no derrochaba medicina: a la comprensión del niño no se llega por la palabra, o al menos no sólo por la palabra.

No obstante, he terminado pensando que un buen psicomotrista ha de ser parco en sus palabras y generoso en sus gestos. He terminado pensando muchas cosas, a veces incluso contradictorias, que me han llevado a su vez a preguntas, a nuevos retos, a elaborar conocimiento o a "deshacerlo". No pienso que pueda explicarse, sino SENTIRSE.

De cualquier forma he aprendido cosas que no aparecen en ningún manual, por muy bueno que sea, muchas sobre el niño, bastantes sobre la educación y algunas sobre la vida: cómo acoger al otro, aceptarlo tal como es, respetarle; cómo la comunicación es la vía, es el camino, pero un camino que no tiene que ser verbal, comunicarse es un acto que implica todo el ser de la persona y el reconocimiento hacia el otro, el cuerpo tiene un lenguaje propio, muy poderoso; puede que en el niño no medie palabra, pero ¡fíjate lo que hace!, en cómo se mueve, en la manera como se relaciona con los demás, en los juegos y las producciones que desarrolla... ¿Acaso te lo tiene que dar todo hecho?

De la mano de la psicomotricidad he llegado a conocerme a mí misma, a comprender mi forma de ser y estar en el mundo para, a partir de ahí, acceder al niño. He llegado a ser más consciente de lo que es un niño, de cómo actúa y de lo que ello implica para sí mismo, para su educador y para aquellos que lo rodean. He llegado a valorar en su justa medida el juego, la ficción, la pantomima, la acción... He llegado a conocer y comprender mejor a mis compañeros y compañeras (es alucinante la PERSONA que se descubre detrás de la persona que creemos conocer). Pero sobre todo, he llegado a ser más libre y mejor. Aunque no sé por qué hablo en pasado, pues dudo que esto acabe aquí, así, ahora que he "descubierto" la psicomotricidad no pienso dejarla fácilmente. ■

Bibliografía: Sensaciones, vivencias, y apuntes de la asignatura "Desarrollo psicomotor", impartida por Mlguel Ángel Domínguez Sevillano.

resumen

Ana Aierbe, del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la U.P.V./EHU, nos ofrece el resumen bilingüe de esta publicación de la Editorial Morata, cuyos autores son E. Goldschmied y S. Jackson.

La educación infantil de 0 a 3 años

En este libro se exponen el desarrollo y el proceso de aprendizaje de niñas y niños menores de 3 años en la educación infantil. Concretamente, se pretende relacionar los últimos avances teóricos relativos a esta edad y la práctica cotidiana de los centros de educación infantil. Por consiguiente, está dirigido a todas las entidades relacionadas con la educación infantil, así como al personal docente, a madres y padres, y a todas aquellas personas que se estén preparando para educar a niñas y niños.

La idea principal que subraya el libro es la influencia que ejerce todo el entorno de la escuela infantil en el bienestar afectivo y en el desarrollo intelectual de la niña y el niño. Por ello, se presentan una serie de guías para la ordenación del espacio tanto interior como exterior, entendido este último como un lugar amplio para el aprendizaje. Así mismo, además de destacar la importancia de una eficiente coordinación entre educadores y demás profesionales del centro en la creación

0tik 3 urterako haur hezkuntza

Liburu honetan haur hezkuntzako 3 urtetik behera duten haurren ikaskuntza eta garapenari buruzko azalpenak aurkezten dira. Zehazkiago esanda, adin honetan izan diren azkeneko aurrerapen teorikoak eta haur hezkuntzako ikastetxeetako eguneroko praktika erlazionatu nahi dira. Beraz, haur hezkuntzako erakunde eta ikastetxeetako langile, guraso eta ume txikiak hezteko prestatzen diren guztiei zuzendua dago.

Azpimarratzen den ideia nagusi bat, haur eskolako alderdi guztiak umeen ongizate afektiboa eta adimenaren garapenaren gain duen eragina da. Horregatik, barne zein kanpoko espazioaren antolakuntzarako (azken hau ikaskuntzarako toki zabala dela ulertuz) hainbat gida azaltzen dira. Honekin batera, haur garapenerako giro egoki eta aberats bat lortzeko hezitzaile eta ikastetxeetako beste profesionalen arteko koordinazioaren garrantzia goraipatzeaz aparte, "pertsona klabe"aren rola bereizten da. Ho-

Ana Aierbe

de un espacio adecuado y enriquecedor para el desarrollo infantil, se hace especial hincapié en el rol de la "persona clave", como persona responsable de la atención de las necesidades afectivas de la infancia, además de otras funciones, como son: guiar la acogida de la niña y del niño, facilitar el proceso de adaptación, impulsar el desarrollo intelectual y el lenguaje, establecer relaciones con la familia y los padres, llevar a cabo las evaluaciones y la recogida de datos, estar en contacto con especialistas y resto de agentes externos... Por último, otro aspecto importante que recoge el libro como algo fundamental es el de las relaciones con las familias.

En el libro podemos encontrar numerosas alusiones a los principales temas de este periodo de 0 a 3 años, como son la habilidad motriz, la manipulación, la alimentación, el control de esfínteres, el lenguaje y los múltiples juegos y situaciones para el aprendizaje. Sin embargo, guarda un apartado especial para explicar con mayor detalle los juegos de las niñas y niños menores de tres años, por ejemplo "la cesta del tesoro", el juego heurístico y el juego imaginativo o juego humano. "La cesta del tesoro", llena de objetos y materiales naturales cotidianos en la vida de niñas y niños, que se puede empezar a utilizar desde que aprende a sentarse, es muy útil para estimular los sentidos y potenciar el aprendizaje a través del juego. Por otro lado, es una actividad que permite observar las relaciones entre niñas y niños, a pesar de que hasta ahora siempre se haya pensado que a esta edad no se producen verda-

nek haurtzaroaren behar afektiboak zaindu eta hainbat funtzio bete beharko lituzke: haurraren harrera gidatu; egokitze prozesua erraztu; adimenaren garapena eta lengoaia bultzatu; familia eta gurasoekin harremanetan jarri; ebaluatu eta datuak jaso; espezialistekin eta kanpoko agenteekin harremanetan egon. Baita ere, familiekin beharrezkoak diren erlazioei arreta handia eskaintzen zaio liburuan zehar.



Trebetasun motorea, manipulazioa, elikadura, esfinterren kontrola, lengoaia eta joko eta ikaskuntzarako egoera anitzei buruzko aipamen ugari aurki ditzakegu, 0-3 bitarteko adin honetan gai nagusienak diren heinean. Baina batez ere, hiru urte baino gutxiago duten haurtxo eta ikasleen jokoak xehetasunez aztertzen dira, esate baterako "altxorraren saskia", joko heuristikoa eta irudimenezko jokoa edo giza-jokoa. Eguneroko objektu eta material naturalez osaturiko "altxorraren saskia", umeak esertzen jakiten duten unetik erabil daitekeena, zentzumenak es-

deras relaciones. El juego heurístico, por su parte, se puede utilizar a la edad de dos años, y consiste en ofrecer a niñas y niños innumerables recipientes y utensilios dentro de un tiempo y espacio controlados, para que juegue con ellos sin la participación activa de la persona adulta. La utilización de diferentes objetos, amén de ser muy placentero, ayuda mucho en el desarrollo de la concentración, tan importante en el desarrollo tanto de la inteligencia como del proceso educativo (Bruner, 1980). Para los tres años tenemos el juego imaginativo o juego humano, destinado a trabajar la imagen o conciencia de sí. Se trata de un juego prioritario en esta edad, que se promueve a través de las relaciones que se crean en el rincón de la casa y los diversos elementos para disfrazarse.

Así mismo, son interesantes las menciones que realiza sobre los prejuicios y discriminaciones al alumnado que se generan por diferencias de sexo, raza o cultura, o por tener necesidades específicas. Al respecto podemos encontrar diferentes medidas que deberían adoptar las personas educadoras para prevenir y afrontar dichas situaciones, ya que estas actitudes surgen durante las primeras experiencias que se viven en estos primeros momentos de la infancia. Por último, el autor nos recuerda la importancia de la experiencia de los primeros años y del papel que cumple la escuela en la construcción de la propia imagen y en la preparación para una convivencia social multicultural. ■

timulatu eta jokoaren bitartez ikaskuntza bultzatzeko oso baliagarria da. Bestalde, haurren arteko erlazioak behatzeko ere balio du aktibitate honek, nahiz eta orain arte adin honetan umeen arteko benetako hartu-emanak agertzen ez direla pentsatu. Joko heuristikoa berriz, bi urte inguruan erabiliko da, haurrari denbora eta inguru kontrolatu batean tresna eta ontzi ezberdin ugariak eskaintzean datza, hauek jolas dezaten helduek parte aktiborik hartu gabe. Material ezberdin erabiltzeak umeari eskaintzen dion plazerra ezezik, kontzentrazioaren garapenerako eragin handia du, jakina da gaitasun honek adimenaren garapena eta hezkuntza prozesuarekin duen lotura estua (Bruner, 1980). Hirugarren urte inguruan, irudimenezko jokoa edo giza jokoa azalduko da eta hau norberaren irudia edo norberaren kontzientziarekin zerikusi handia du. Garai honetan joko honek lehentasuna izango duenez, eskolan batez ere "etxe txokoan" agertzen diren hartu-emanak eta mozorrotzeko tresnak direla medio eragingo da.

Interesgarriak dira besteak beste, sexu, arraza, kultura edo premia bereziak izateagatik sortzen diren aurreiritzi eta ikasleen diskriminazioei buruzko aipamenak. Hauen prebentziorako eta hauei aurre egiteko hezitzaileek hartu beharko luketen neurriak aztertzen dira, jarrera hauek haurtzaroko lehen momentu hauetan izaten diren lehen esperientzietatik sortzen baitira. Norberaren irudiaren eraikuntzarako eta gizarte multikultural batean bizi ahal izateko prestakuntzan lehen urtetako esperientziak duten garrantzia eta eskolak duen funtsezko papera gogoraziz. ■

Almudena Gabiola y **Mª Dolores Ratón**
son profesoras de una escuela de Magisterio.

¿Y cómo estamos de bienestar docente?

Desde hace algunas décadas estamos oyendo hablar sobre el malestar docente. En los diarios, las revistas profesionales e incluso entre los intereses de los sindicatos, cada vez aparecen con más frecuencia referencias a la salud de los profesionales de la enseñanza, a su satisfacción laboral. Pero, curiosamente, los contenidos que se abordan no hablan de salud sino de enfermedades, ni de satisfacción, sino de insatisfacción.

Nosotras, que somos deudoras de las magníficas aportaciones de los distintos profesionales que desde diferentes campos han trabajado esta área, llevamos ya un tiempo prefiriendo dedicar nuestro esfuerzo a estudiar el bienestar docente. No para presentar un ideal que nos lleve a comparaciones de las que podamos salir mal parados sino para ver posibles caminos de mejora. Para trabajar desde el principio en positivo, para no varamos en la contemplación, frecuentemente paralizante, del malestar. En definitiva, para conseguir la salud; cuando sea necesario, solucionando la enfermedad; pero, sobre todo, protegiendo y potenciando, antes de nada, las situaciones en que los profesionales se sienten bien.

¿Qué es el bienestar docente?

Levantarse (casi todos los días laborables) descansado y con ganas de ir a trabajar, de enseñar, de aprender, de colaborar con los compañeros y con las familias. Sentirse tranquilo, seguro. Ser y saberse capaz. Sentirse valioso en lo que hacemos. Valorarlo y valorar también nuestra profesión. Tener la sensación de que estamos haciendo lo que realmente queríamos hacer. Afrontar los conflictos y los problemas. Ir haciéndote, encontrándote cada vez más a gusto contigo mismo como profesional. Ir avanzando y cambiando la situación en que trabajamos. Poner límites a las presiones. Encon-

trar además tiempos de relajo, de descanso, de alegría.

¿Cómo podemos avanzar hacia...?

Hemos encontrado, al menos, dos tipos de respuestas: las que tienen que ver con uno o una misma y las que tienen que ver con el exterior (los otros, o los aspectos físicos, organizativos y sociales).

En cualquiera de estos tipos de respuestas, somos nosotros, individualmente (aunque con la ayuda de otros), o como miembros de un grupo o un equipo docente, los que podemos actuar. Decidiendo hacia dónde vamos a dirigir nuestros esfuerzos: hacia el terreno personal, hacia el desarrollo profesional, en relación con nuestro ciclo, centro o departamento..., en relación con la administración...

De cualquier modo, quizá sea conveniente partir de ciertos supuestos, sencillos pero que nos podrán ayudar si los recordamos una y otra vez. Por ejemplo, "el cambio es posible y en toda situación hay algo positivo con lo que contar", "tenemos derecho a equivocarnos", "lo mejor es enemigo de lo bueno", "encontrar ayuda es posible", "estar en un grupo ayuda"...

A partir de ahí, nos podemos dar tiempo para detectar lo que creemos que nos ayuda a sentirnos bien y lo que nos produce malestar, analizando las situaciones detalladamente. Se trata de conocer nuestra realidad y aceptarnos en ella.



Las autoras en una reunión de trabajo

Tal vez, luego podríamos elegir, entre la variedad de situaciones que hayamos considerado, aquellas que nos ayudan a sentirnos bien y vamos a proteger y potenciar. Quizá incluso, en algunos casos, queramos transferirlas a otros momentos y lugares.

También podemos ele-

tuaciones que nos producen malestar, cuáles queremos cambiar. Comenzaremos por la más fácil de abordar, por la que más daño nos haga o, simplemente, por aquélla en la que prevemos que vamos a tener muchas más posibilidades de éxito.

A continuación, sabiendo que ninguna propuesta funciona siempre ni en todas las personas, se trataría de conocer variedad de estrategias para cambiar, de forma que, después, cada uno de nosotros eligiera o diseñara lo que mejor se adapte (una conducta, una frase para repetirse internamente, un proceso...) a él mismo o a su situación.

Ante cada estrategia, nos podemos plantear si nos conviene utilizarla, qué pros y contras tiene, cómo la podemos adecuar a nosotros y a nuestra situación...

Algunas sugerencias o estrategias que parecen haber funcionado son:

- Empezar a hacer algo concreto, sólo para el día de hoy, ya que seguramente, de esta manera, será menos amenazante, más fácil.

- Buscar apoyos en las personas de nuestro entorno que puedan descubrirnos lo que hacemos bien, proporcionarnos alabanzas (y aceptarlas nosotros).

- Reforzarnos, recordando cosas que hemos hecho bien, acciones positivas, logros...

- Podemos premiarnos individualmente y/o como grupo.

- Si a veces nos sorprendemos con pensamientos que habíamos decidido abandonar, siempre podemos parar, relajarnos, respirar e imaginarnos en situaciones más positivas. Sin olvidar que, **con gran frecuencia, en la trastienda de nuestros pensamientos negativos, sólo hay situaciones imaginadas.**

- Compartir y avanzar con otros, buscando



las soluciones en grupo o colaborando con ellos, porque facilita la comunicación, el desahogo y el avance.

- Cada poco tiempo, podemos detenernos para revisar nuestros supuestos, comprobar cuánto hemos avanzado y qué consecuencias tiene el esfuerzo que estamos realizando.

Estas son algunas de nuestras respuestas para avanzar hacia el bienestar desde uno mismo. No son las únicas y pueden ser compatibles con otras, muy variadas. Por ejemplo: revisar y modificar los planes de formación del profesorado, potenciar la valoración social de los docentes, preparar a los gestores educativos en relaciones humanas, emprender una acción sindical para conseguir mejores condiciones laborales...

Quisiéramos que el o la lectora nos hicieran llegar sus respuestas: **¿Qué tal anda el lector o la lectora de bienestar y qué le sirve para conseguirlo y mantenerlo?**

Nuestra dirección es: Escuela Universitaria de Magisterio de Bizkaia. C/Ramón y Cajal, s/n. 48014 - Bilbao. Y nuestros correos electrónicos:

topgaura@lg.ehu.es

topracam@lg.ehu.es ■

informaciones

La Escuela de Psicomotricidad de Bergara informa

- El plazo de matriculación de la 15ª promoción (2002/03) de Formación Bianual en la Práctica Psicomotriz se abrirá el próximo octubre.

- La Asociación de Escuelas de Formación en la Práctica Psicomotriz (Aseefop) realizó del 10 al 17 de marzo pasado en Donostia unas **jornadas de trabajo**. Dentro de las mismas se realizó **una jornada abierta**, en colaboración con la Facultad de Psicología de la UPV/EHU, que tuvo por tema "los malestares de la infancia en su entorno escolar, familiary social". Intervinieron como ponentes Bernard Aucouturier y miembros de la Escuela de Bergara. Posteriormente se debatieron por grupos coordinados por las formadoras y formadores de la Aseefop los temas expuestos. Destacamos la asistencia masiva de profesionales de la infancia. Esta jornada fue abierta por el Decano de la mencionada facultad, Don Joaquín de Paul y por el Director de la UNED de Bergara, Don Juanjo Ávarez.


Formadoras y formadores de la Aseefop

Actividades

- **Cursos de Sensibilización**. Vitoria-Gasteiz: 21, 22 y 23 de septiembre. Dirigido por Miguel Ángel Domínguez Sevillano y por Jon Pérez de Arriluzea. Se admitirá a las personas participantes por riguroso orden de inscripción.

- **Reencuentros en la Práctica Psicomotriz**. Formación Permanente dirigida al exalumnado de la Escuela de Bergara. Próximamente se informará de las correspondientes fechas. Lugar: UNED-Bergara. Formador Miguel Ángel Domínguez Sevillano.

- **Conferencia de Bernard Aucouturier** con el siguiente título: "La infancia: del placer de actuar al placer de pensar: un itinerario madurativo". Tendrá lugar en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Bilbao, la mañana del día 9 de noviembre de 2001, a las 10,30 horas.

V Jornadas de Práctica Psicomotriz, Reeducación y Terapia, durante los días 9, 10 y 11 de noviembre de 2001, en el Palacio Europa de Vitoria-Gasteiz. En estas jornadas destacamos dos conferencias:

- Myrtha Chokler: "Atención temprana y prevención en la primera infancia".
- Bernard Aucouturier: "Una ayuda específica para el niño con dificultades: la ayuda psicomotriz. Indicaciones, marco y estrategias".

Centros de formación de la ASEEFOP

Marion Esser. Formadora referente en Alemania. Apostel Pfad 1. 53332 - BORNHEIM (Alemania)

G:R:E:P:P:A: Siège Social: 9 Rue du Parc. 7100 - LA LOUVIÈRE (Belgique).

Associació per a l'Expressió i la Comunicació. Apt.: 36109. 08028 - BARCELONA (España).

Escuela de Psicomotricidad UNED Bergara. Pz. San Martín de Agirre, s/n. 20570 - BERGARA (Gipuzkoa) (España) Tfno.: 943769033. Fax: 943762721. E-mail: info@bergara.uned.es

CEFOPP. López de Hoyos, 11-bajo dcha. 28006 - MADRID (España). Tlf./Fax 915641234

CNRPP. Vía Lanzone, 47. 20123 - MILANO (Italia). Tlf./Fax: 02865718

I.F.R.A. Vía Ugo Bassi, 15. 40121 - BOLOGNA (Italia).

A.R.F.A.P. Vía Fran Antonio eremita, 31. 36061 - BASSANO DEL GRAPPA (VIC) (Italia). Tlf.: 042433577. Fax: 042433577

Instituto Antoniano, Centro Studi e Formazione. Vía Madonnelle, 15. 80056 - ERCOLANO (NA) (Italia). Tlf: 0817754201. Fax: 817754155

CEFPP Portimao. Pavilhao municipal. Avd. Miguel Bombarda, 1 Andar. 8500 - Portimao. ALGARVE (Portugal) Tlf: 82491492 (A. Machado). FAX: 82416875

CEFPP Lisboa. Ginasio Bombeiros Voluntarios. Bombeiros Voluntarios. 2800 - ALMADA (Portugal).

Formadoras y formadores referentes extracomunitarios

Myrtha Hebe Chokler. Sarmiento, 2727-40 B. 1045 - BUENOS AIRES (Argentina) Tlf./Fax: 00541148662789. E-mail: mchokier@arnet.com.ar

María Eugenia Espinoza. Norte 27 N040. Lindavista Vallejo. 077270 - MÉXICO D.F. Tlf.: 5255676708. Fax: 5253689662.

Arnulfo Vásquez Camarillo. Clzd. de la Viga, 1625. Col. Unidad. 09089 - MÉXICO D.F. Tlf.: 5256744404. E-mail: isdappa@hotmail.com

Alfonso Segundo. Sánchez de Tagle, 293-Centro. 58000 - MORELIA MICH (México). Tlf.: 431333175.

Nicole Huart (Aspirante formadora). Ambassade de Belgique. BP 524 - DAKAR (Senegal).

Formación en Vietnam, con la formadora belga Annette Bauer.

Formación en Educación y Terapia en Brasil que impartirá Bernard Aucouturier.

Normas de colaboración

Si deseas colaborar con Psicomotricidad deberás tener en cuenta los criterios que exponemos a continuación:

- La extensión en la sección destinada al "Dosier" y "Resumen" será de 60 líneas.
- La extensión en la sección "Cuenta tu experiencia" será de 100 líneas.
- Si es posible, enviar en diskette con formato PC o mediante correo electrónico.
- Agradeceríamos que adjuntaras las fotos e ilustraciones oportunas, a poder ser originales y de buena calidad, para facilitar su posterior reproducción.
- Escribe brevemente cómo quieres que te presentemos en tu artículo.
- Si utilizas referencias bibliográficas, utiliza las formas estándar.
- Es conveniente señalar las frases o ideas que se quieran destacar en el artículo.
- El artículo debe ser enviado a la Escuela de Psicomotricidad, Uned (a Nati Sánchez). Plza. San Martín de Agirre, s/n. Bergara -20570- Gipuzkoa. E-mail: info@bergara.uned.es

Una vez confeccionado el número de la revista, haremos llegar a la autora o autor dos ejemplares de la misma y las fotos o material enviado.

En función del material recibido, el Consejo Editorial se pondrá en comunicación con la persona realizadora del mismo, reservándose el derecho de elegir qué artículos se editan en un número u otro, con el objetivo de conseguir un equilibrio en las distintas secciones.

Cuadernos de Psicomotricidad

BIDALI/*ENVIAR:* Psikomotrizitatea/*Psicomotricidad*
Apdo.: 69. - 20570 - Bergara

Suscripción

Izen-abizenak/*Nombre y apellidos:* _____

Helbidea/*Dirección:* _____ **Herria**/*Población:* _____

Ogibidea/*Profesión:* _____ **Lantokia**/*Lugar trabajo:* _____

Transferentzia/*Transferencia:*
"Cuadernos de Psicomotricidad". **Gipuzkoa Donostia Kutxa**: 2101 0217 37 0011094026

Helbideratzea/*Domiciliación:*
Bankuetxea/Entidad: _____ Kontua/Cuenta: ____ / ____ / ____ / _____

Urterako harpidetza (2 ale): 1.200 pzta. ***Suscripción anual (2 ejemplares): 1.200 ptas.*** ***Internacional: 2.000 ptas.***



PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA **ESCUELA de PSICOMOTRICIDAD** **LOGOPEDIA**

Diagnóstico, orientación y tratamientos de niños y adolescentes

Kasune, 29-bajo. 48990 - Algorta (Bizkaia). Tlfno.: 944305309

AURIN

Centro de Psicología y Psicomotricidad

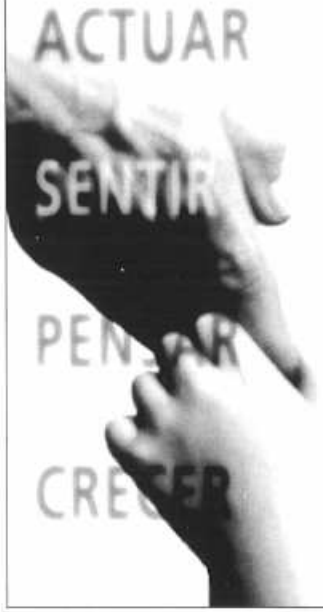
Marisa Angulo Gutiérrez

Terapia infantil con apoyo familiar y escolar

Pescadores de Terranova, 21, local 7 (entreplanta)
20014 Donostia
Telf: 943 46 59 67

Kiribil

Centro de Psicología y Psicomotricidad



ÁREAS DE ACTUACIÓN

Educativa
- de 1 a 8 años
- grupos reducidos
- máximo cinco niñas/os

Terapéutica
- Ayuda al niño/a a superar las dificultades que pueda encontrar en su desarrollo.
- Apoyo familiar y escolar.

Colón de Larreategui, 26-1º E
48009 BILBAO
Telf.: 944 24 43 24

Tenemos un escaparate para ti
Consúltanos

miramon

ZIENTZIAREN KUTXAGUNEA
KUTXAESPACIO DE LA CIENCIA

HONA HEMEN ZIENTZIA AURKITZEKO FORMULA:

PRESENTAMOS LA FÓRMULA PARA DESCUBRIR LA CIENCIA:



[jakin + jolas]^2 = miramon

[ciencia + diversión]^2 = miramon

***Kutxa**k, bere Gizarte-Ekintzaren bidez, zientzia jolasgarriago bihurtzeko formula zehatza aurkitu du, **Miramon.Zientziaren KutxaGunea**.*

Inguruan duguna hainbat sistema elkarreragileren bitartez uler dezagun asmatutako gune bat. Hemen ukitu, behatu, ulertu, gozatu egin baitezakezu. Zatoz eta begira egiozu munduari beste begirada batez.

- *156 esperimentu elkarreragile.*
- *10 gaikako erakusketa iraunkor.*
- *Planetarioa.*
- *Behatoki astronomikoa.*
- *Aldi baterako erakusketak.*
- *Aparkalekua eta bertaratzeko bide erosoak.*

Kutxa, a través de su Obra Social, ha descubierto la fórmula para que la ciencia sea más divertida, **Miramon.KutxaEspacio de la Ciencia**.

Un centro pensado para comprender lo que nos rodea mediante sistemas interactivos. Aquí puedes tocar, observar, comprender, disfrutar. Ven y mira el mundo con otros ojos.

- 156 experimentos interactivos.
- 10 exposiciones temáticas permanentes.
- Planetarium.
- Observatorio astronómico.
- Exposiciones temporales.
- Parking y fáciles accesos.

Mikeletegi Pasealekua 45. DONOSTIA

Urriaren 1etik maiatzaren 31 arte:	*Asteartetik larunbatera*	*10 - 19 h.*
	Igande eta jaiegunetan	*11 - 19 h.*
Ekainaren 1etik irailaren 30a arte:	*Asteartetik larunbatera*	*10 - 20 h.*
	Igande eta jaiegunetan	*11 - 20 h.*

Itxita: Astelehenetan, Urtarrilaren 1an, Urtarrilaren 20an eta Abenduaren 25ean

Mikeletegi Pasealekua 45. SAN SEBASTIAN

Del 1 de Octubre al 31 de Mayo:	Martes a sábados	10 - 19 h.
	Domingos y festivos	11 - 19 h.
Del 1 de Junio al 30 Septiembre:	Martes a sábados	10 - 20 h.
	Domingos y festivos	11 - 20 h.

Cerrado: Los lunes, 1 de Enero, 20 de Enero y 25 de Diciembre

www.kutxa.net

kutxa

gipuzkoa donostia kutxa
caja gipuzkoa san sebastián